



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EMANUEL MANGUEIRA CARVALHO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE
AÇÕES AFIRMATIVAS NOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: BALANÇOS E
PERSPECTIVAS**

**CAMPINAS, SP.
2019**

EMANUEL MANGUEIRA CARVALHO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE
AÇÕES AFIRMATIVAS NOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: BALANÇOS E
PERSPECTIVAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutor em Educação na área de Educação.

Orientador: Professor Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO
EMANUEL MANGUEIRA CARVALHO, E ORIENTADA
PELO PROF. DR. SILVIO ANCIZAR SANCHEZ
GAMBOA

**CAMPINAS, SP.
2019**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

C253p Carvalho, Emanuel Mangueira, 1985-
A produção do conhecimento sobre *ações afirmativas* nos programas de pós-graduação no Brasil : balanços e perspectivas / Emanuel Mangueira Carvalho. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Silvio Ancizar Sanchez Gamboa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas de ação afirmativa - Brasil. 2. Estado da arte. 3. Epistemologia. 4. Produção de conhecimento. 5. Educação - Ensino superior - Brasil. I. Sanchez Gamboa, Silvio Ancizar, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The knowledge production about *affirmative action* in posgraduate in Brazil : balance and perspective

Palavras-chave em inglês:

Public affirmative action policies - Brazil

State of art

Epistemology

Knowledge production

Education - Higher Education - Brazil

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Silvio Ancizar Sanchez Gamboa [Orientador]

Cesar Aparecido Nunes

Luís Enrique Aguilar

Roberto Marden Lucena

Adolfo Ramos Lamar

Data de defesa: 25-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-8637-5430>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4166515954351380>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE
AÇÕES AFIRMATIVAS NOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: BALANÇOS E
PERSPECTIVAS**

Autor: Emanuel Manguiera Carvalho.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa

Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes

Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar

Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar

Prof. Dr. Roberto Marden Lucena

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

**Dedico este trabalho aos meus pais,
José Carvalho dos Santos e
Esmeralda Mangueira dos Santos.**

**Aos meus irmãos, Edmilson J. Mangueira Carvalho e
Joselene M. Mangueira Carvalho.**

**A minha companheira, Doutora, Psicóloga e Professora,
Andréia Silva da Mata.**

**Pelo convívio, alegria, incentivo, apoio e amor
que foram dedicados a mim.
Por tudo o que nós já conversamos
E iremos conversar.**

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa, pela confiança, orientação segura, pela paciência e pela forma compreensível com a qual tratou as minhas limitações. Agradeço por orientar a minha formação acadêmica desde a graduação viabilizando minha formação intelectual, pessoal, o que proporcionou uma trajetória segura e de confiança para desenvolver a pesquisa de doutorado. Registro, aqui, os meus agradecimentos, o meu respeito e a minha gratidão.

Aos professores, Dr. Cesar Aparecido Nunes, Dr. Luís Enrique Aguilar, Dr. Roberto Marden Lucena, Dr. Adolfo Ramos Lamar pelas sugestões apresentadas no exame de qualificação e na defesa da tese o que proporcionou segurança para a finalização deste trabalho. Agradeço por trazer contribuições para minha formação em momentos distintos na trajetória da minha formação acadêmica. Registro, aqui, os meus agradecimentos, o meu respeito e a minha gratidão.

A professora Dr.^a Debora Cristina Jeffrey pela oportunidade de vivenciar e aprimorar minha experiência docente no ensino superior através do PED – Programa Estágio Docente – nas suas disciplinas da graduação na Unicamp. Registro, aqui, os meus agradecimentos, o meu respeito e a minha gratidão.

Aos amigos que conheci no grupo de estudo Paideia e durante as disciplinas na Pós-Graduação, pelas conversas, pela troca de conhecimento e amizade consolidada.

A Coordenação e ao secretariado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, por atenderem e orientarem prontamente as minhas dúvidas e solicitações.

E, por fim, a todas as pessoas que de forma direta ou indireta ajudaram neste trabalho, e para não correr o risco de esquecer o nome de alguém estendo a todas elas o meu reconhecimento, o meu respeito e a minha gratidão.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo realizar uma análise epistemológica sobre as teses e as dissertações dos Programas de Pós-Graduação no Brasil que estudaram a temática das ações afirmativas. A análise teve por objetivo responder a seguinte problemática “quais são as propostas de políticas públicas para o ensino superior, presentes nas teses e dissertações, que estudaram as ações afirmativas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil?” Para isso, foi inicialmente realizado um estado da arte com o objetivo de identificar e caracterizar as teses e as dissertações, ou seja, essas produções do conhecimento e, essa pesquisa bibliográfica foi realizada na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), com a utilização de palavra-chave, tendo como principal palavra-chave o termo “ação afirmativa”. Para sistematizar as informações tanto do estado da arte quanto da análise epistemológica foi utilizado o recurso em planilha excel o que facilitou a organização das informações obtidas durante o desenvolvimento da pesquisa. Depois de desenvolver a pesquisa bibliográfica as teses e dissertações localizadas foram identificadas, caracterizadas e sistematizadas. Nesta etapa da pesquisa foram localizadas 426 teses e dissertações, porém após identificar e caracterizar os materiais constatou-se que 52 produções estavam repetidas no registro e que 1 TCC estava caracterizado como dissertação, o que reduziu o total para 373. Além disso, não foi possível acessar o texto completo de 13 produções do conhecimento, o que reduziu a amostra para 360 teses e dissertações. Porém, para a análise desenvolvida no capítulo 3 foram utilizadas a amostra com 373 teses e dissertações que estão distribuídas da seguinte maneira, região Sul 82, Sudeste 173, Centro-Oeste 41, Norte 9 e Nordeste 68. Entretanto, para a análise epistemológica do capítulo 4, foi selecionada 6 produções do conhecimento a partir da amostra com 360 teses e dissertações, após a leitura dos resumos e da introdução. O objetivo da leitura foi identificar as teses ou dissertações que poderiam apresentar propostas de ações afirmativas para o ensino superior e, com isso, responder a problemática central da tese. Como resultado principal constatou-se que essas produções não apresentaram proposta de políticas de ações afirmativas para o ensino superior, a análise epistemológica revelou que não era o objetivo da pesquisa analisadas, ainda que nos resumos ou nas introduções conduzissem a interpretação desta possibilidade. Entretanto, essas mesmas pesquisas elaboraram propostas para viabilizar e tornar eficaz a lei de cotas, pois elas identificaram as principais dificuldades dos alunos ingressantes por cotas, pois predominantemente essas dificuldades se referem a permanência no curso de ensino superior. Ao final essas pesquisas construíram alternativas para amenizar ou extinguir essas dificuldades, propostas estas que tornam mais eficientes e eficazes as políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior já existente.

PALAVRAS-CHAVE: Ação afirmativa, Ensino superior, Políticas públicas, Estado da arte, Pesquisa bibliográfica, Epistemologia, Análise epistemológica, Produção do conhecimento.

ABSTRACT

The research aims to perform an epistemological analysis on the theses and dissertations of the Graduate Programs in Brazil that studied the subject of affirmative actions. The purpose of the analysis was to answer the following problem: "What are the proposals of public policies for higher education, present in the theses and dissertations, that studied the affirmative actions and defended in the Graduate Programs in Brazil?" a state of the art with the objective of identifying and characterizing theses and dissertations, that is, these knowledge productions, and this bibliographic research was carried out at the National Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) with the key word being the term "affirmative action". In order to systematize the information of both the state of the art and the epistemological analysis, the excel spreadsheet resource was used, which facilitated the organization of the information obtained during the research development. After developing the bibliographic research the theses and localized dissertations were identified, characterized and systematized. In this stage of the research, 426 theses and dissertations were located, but after identifying and characterizing the materials it was found that 52 productions were repeated in the registry and that 1 CBT was characterized as a dissertation, which reduced the total to 373. In addition, possible to access the full text of 13 knowledge productions, which reduced the sample to 360 theses and dissertations. However, for the analysis developed in Chapter 3, the sample was used with 373 theses and dissertations that are distributed as follows, South region 82, Southeast region 173, Midwest region 41, North region 9 and Northeast region 68. However, for the epistemological analysis of chapter 4, 6 knowledge productions were selected from the sample with 360 theses and dissertations, after reading the abstracts and the introduction. The objective of the reading was to identify the theses or dissertations that could present affirmative action proposals for higher education and, with that, to answer the central problematic of the thesis. As a main result, it was verified that these productions did not present a proposal for affirmative action policies for higher education. The epistemological analysis revealed that it was not the purpose of the research analyzed, even if the abstracts or the introductions led to the interpretation of this possibility. However, these same researches have elaborated proposals to make feasible and make effective the quota law, since they identified the main difficulties of the admission students by quotas, because predominantly these difficulties refer to the permanence in the course of higher education. In the end, these researches have built alternatives to alleviate or extinguish these difficulties, which make the affirmative action policies for access to higher education already existent more efficient and effective.

KEY WORDS: Affirmative action, Higher education, Public policy, State of art, Bibliographic research, Epistemology, Epistemological analysis, Knowledge production

LISTA DE TABELAS

Tabela 01.	Total da produção de teses e dissertações no Brasil por região.	114
Tabela 02.	Distribuição do total de teses e dissertações produzidas por região brasileira.	115
Tabela 03.	Total da produção de teses e dissertações na região Sul por ano de defesa.	116
Tabela 04.	Distribuição das teses e dissertações por IES da região Sul separadas por estado.	118
Tabela 05.	Distribuição do tipo de produção acadêmica por IES da região Sul.	119
Tabela 06.	Distribuição das teses e dissertações da região Sul por Programa de Pós-Graduação.	120
Tabela 07.	Produção de teses e dissertações sobre ações afirmativas da região Sul distribuídos por PPG e IES.	121
Tabela 08.	Total da produção de teses e dissertações na região Sudeste por ano.	122
Tabela 09.	Distribuição das teses e dissertações por IES da região Sudeste por estado.	124
Tabela 10.	Distribuição das teses e dissertações por IES e por tipo de produção.	125
Tabela 11.	Distribuição das teses e dissertações da região Sudeste por programa de Pós-graduação.	126
Tabela 12.	Produção de teses e dissertações sobre ações afirmativas da região Sudeste distribuídos por PPG e IES.	127
Tabela 13.	Total da produção na região Centro-Oeste por ano de defesa.	129
Tabela 14.	Distribuição das teses e dissertações por IES da região Centro-Oeste por estado.	130
Tabela 15.	Distribuição do tipo de produção acadêmica por IES da região Centro-Oeste.	130
Tabela 16.	Distribuição das teses e dissertações da região Centro-Oeste por programa de Pós-graduação.	131
Tabela 17.	Produção de teses e dissertações sobre ações afirmativas da região Centro-Oeste distribuídos por programa de pós-graduação e IES.	132
Tabela 18.	Total da produção de teses e dissertações na região Norte por ano de defesa	132
Tabela 19.	Distribuição das teses e dissertações por IES da região Norte por estado.	133
Tabela 20.	Distribuição do tipo de produção acadêmica por IES da região Norte.	134
Tabela 21.	Distribuição das teses e dissertações da região Norte por programa de Pós-graduação.	134
Tabela 22.	Produção de teses e dissertações sobre ações afirmativas da região Norte distribuídos por PPG e IES.	135
Tabela 23.	Total da produção de teses e dissertações na região Nordeste por ano de defesa.	135
Tabela 24.	Distribuição das teses e dissertações por IES da região Nordeste por estado.	136
Tabela 25.	Distribuição do tipo de produção acadêmica por IES da região Nordeste.	137
Tabela 26.	Distribuição das teses e dissertações da região Nordeste por programa de Pós-graduação.	138
Tabela 27.	Produção de teses e dissertações sobre ações afirmativas da região Nordeste distribuídos por PPG e IES.	139
Tabela 28.	Distribuição da produção acadêmica da área da Educação por IES e tipo de trabalho	140

Tabela 29.	Área de concentração localizada nos programas de pós-graduação em Educação que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas.	140
Tabela 30.	Linhas de pesquisas localizadas nos programas de pós-graduação em Educação da região Sul que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas.	141
Tabela 31.	Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Sul, organizados por IES e nome do orientador.	142
Tabela 32.	Orientadores mais expressivos sobre ações afirmativas da área da Educação da região Sul.	143
Tabela 33.	Distribuição da produção acadêmica da área da Educação por tipo de trabalho e IES da região Sudeste.	144
Tabela 34.	Área de concentração localizada nos programas de pós-graduação em Educação da região Sudeste sobre ações afirmativas.	145
Tabela 35.	Linhas de pesquisas localizadas nos programas de pós-graduação em Educação da região Sudeste que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas.	146
Tabela 36.	Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Sudeste, organizados por IES do orientador.	147
Tabela 37.	Orientadores mais expressivos sobre ações afirmativas da área da Educação da região Sudeste.	149
Tabela 38.	Distribuição da produção acadêmica da área da Educação por tipo de trabalho e IES da região Centro-Oeste.	149
Tabela 39.	Área de concentração localizada nos programas de pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas.	149
Tabela 40.	Linhas de pesquisas localizadas nos programas de pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas	150
Tabela 41.	Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Centro-Oeste, organizados por IES e nome do orientador.	150
Tabela 42.	Orientadores mais expressivos sobre ações afirmativas da área da Educação da região Centro-Oeste	151
Tabela 43.	Distribuição da produção acadêmica da área da Educação por tipo de trabalho e IES da região Norte.	151
Tabela 44.	Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Norte, organizados por IES e nome do orientador.	151
Tabela 45.	Distribuição da produção acadêmica da área da Educação por tipo de trabalho e IES da região Nordeste.	152
Tabela 46.	Área de concentração localizada nos programas de pós-graduação em Educação da região Nordeste que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas.	152
Tabela 47.	Linhas de pesquisas localizadas nos programas de pós-graduação em Educação da região Nordeste que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas	153
Tabela 48.	Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Nordeste, organizados por IES e nome do orientador.	154
Tabela 49.	Orientadores mais expressivos sobre ações afirmativas da área da Educação da região Nordeste	154
Tabela 50.	Matriz paradigmática	165
Tabela 51.	Resumos das amostras selecionadas	166
Tabela 52.	Construção da pergunta	170
Tabela 53.	Objetivos da pesquisa identificados na análise	171

Tabela 54.	Construção da resposta: nível técnico	174
Tabela 55.	Construção da resposta: nível metodológico	176
Tabela 56.	Construção da resposta: nível teórico	179
Tabela 57.	Construção da resposta: autores que formam o referencial teórico	181
Tabela 58.	Construção da resposta: nível epistemológico	183
Tabela 59.	Construção da resposta: nível gnosiológico	188
Tabela 60.	Construção da resposta: nível ontológico	193
Tabela 61.	Classificação teórico-metodológica	199
Tabela 62.	Nível ontológico: identificação de conceitos teóricos das produções científicas	200
Tabela 63.	Identificação de proposição ou propostas de políticas públicas nas produções.	203

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	O ciclo da política pública	88
Figura 2	O ciclo da política pública	100
Figura 3	Análise da lei 12.711/2012 pelo ciclo da política	101
Figura 4	Apresentação gráfica da produção acadêmica sobre ações afirmativas por região.	115
Figura 5	Gráfico da produção de teses e dissertações da região Sul.	117
Figura 6	Gráfico da produção de teses e dissertações da região Sudeste.	123
Figura 7	Gráfico da produção de teses e dissertações da região Centro-Oeste	129
Figura 8	Gráfico da produção de teses e dissertações da região Norte.	133
Figura 9	Gráfico da produção de teses e dissertações da região Nordeste.	136

LISTA DE SIGLAS

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEM – Democratas (partido político)

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

EST – Escola Superior de Teologia – RS

EUA – Estados Unidos da América

Feevale – Universidade Feevale

FGV-SP – Fundação Getúlio Vargas – São Paulo

FGV-RJ – Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FJP – Fundação João Pinheiro – MG

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FURB – Universidade Regional de Blumenau – SC

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mackenzie – Universidade Presbiteriana Mackenzie

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Metodista – Universidade Metodista de São Paulo

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PDF – Portable Document Format

PEC – Proposta de Emenda a Constituição

PFL – Partido da Frente Liberal

PNE – Plano Nacional de Educação

PPG – Programa de Pós-Graduação

Prouni – Programa Universidade para Todos

PUC-Camp – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

STF – Supremo Tribunal Federal

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCB – Universidade Católica de Brasília

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UCSAL – Universidade Católica do Salvador

UE – União Europeia

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

Unesco – Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicap – Universidade Católica de Pernambuco

Uniceub – Centro Universitário de Brasília

Unifor – Universidade de Fortaleza

Unigranrio – Universidade do Grande Rio – RJ

Unilasalle – Centro Universitário la Salle – RS

Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Unoeste – Universidade do Oeste Paulista – SP

USP – Universidade São Paulo

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO – I	29
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: Trajetória de um processo de elitização e exclusão.	29
SÉCULOS XVI e XVII: O contexto mundial e nacional	29
ENSINO SUPERIOR: antecedentes sócio-históricos e o início da elitização do ensino.	35
SÉCULO XVIII: Articulações políticas e aspectos socioeconômicos	39
ENSINO SUPERIOR: a estruturação histórica, institucional e a consolidação da elitização e exclusão.	42
SÉCULOS XIX e XX: breve panorama do contexto mundial e nacional	46
ENSINO SUPERIOR: os meandros da institucionalização no Brasil.	55
CAPÍTULO – II	67
O PERÍODO DE 1985 ATÉ OS DIAS ATUAIS	67
O CONTEXTO HISTÓRICO	67
ESTADO, GOVERNO E AGENDA	76
A POLÍTICA PÚBLICA	81
AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	89
AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR: pontos polêmicos e posicionamento	95
O CICLO DA POLÍTICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	98
CAPÍTULO – III	104
O ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	104
O ESTADO DA ARTE	104
A ESCOLHA DA BASE DE DADOS BDTD PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	109
ADOÇÃO DE CRITÉRIOS PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA BDTD	111
RESULTADOS COM A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	113
A ÁREA DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	140
PRIMEIROS RESULTADOS	155
CAPÍTULO – IV	159
A EPISTEMOLOGIA	159
A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA PELA MATRIZ PARADIGMÁTICA	163
A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA: primeiras aproximações	166
RESULTADOS DA PESQUISA A PARTIR DA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA: construção da pergunta	169
RESULTADO DA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA: construção da resposta	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	211
ANEXO – 1	219
ANEXO – 2	278
ANEXO – 3	280

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os resultados e os desdobramentos das produções do conhecimento, ou seja, dos resultados das pesquisas expressos nas teses e dissertações que estudaram especificamente a temática das ações afirmativas, com o objetivo de apresentar a seguinte tese: Quais são as propostas de políticas públicas para o ensino superior, presentes nas teses e dissertações, que estudaram as ações afirmativas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil?

A pesquisa selecionou as teses e as dissertações por intermédio da pesquisa bibliográfica conhecida como estado da arte, e a fonte de pesquisa, para identificar as teses e as dissertações, foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹ (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A pesquisa bibliográfica realizada na BDTD ocorreu com a utilização de filtros de pesquisas, que é um recurso que permitiu identificar as teses e dissertações disponíveis na base de dados da BDTD. Para esta pesquisa a utilização do recurso foi feito com o uso de palavras-chaves e a palavra-chave utilizada foi Ação Afirmativa.

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2003, p.27)

A definição de Ação Afirmativa também serviu de fundamento para identificar se as teses e dissertações localizadas pesquisaram assuntos ou temas que puderam ser caracterizados, consoante à definição acima, ou seja, como sendo de Ação Afirmativa. As teses e dissertações localizadas foram identificadas e caracterizadas o que permitiu, posteriormente, a seleção de uma amostra para a análise epistemológica que foi realizada por intermédio da matriz paradigmática, sendo esta a base teórica utilizada para analisar as teses e dissertações e, com isso, responder a tese proposta nessa pesquisa.

A problemática da inclusão social, e das suas políticas públicas implícitas nas políticas de

¹ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what> acesso em 12 mar. 2017. Para mais informações sugere-se a consulta em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

ações afirmativas no contexto brasileiro, se constitui como objeto de estudo do campo da educação e da filosofia da educação. A prática da reflexão filosófica que problematiza a realidade educacional e considera as diversas dimensões da formação humana, possibilita uma visão não segmentada que proporciona a articulação do múltiplo campo dos conhecimentos sobre determinado tema ou assunto.

A história nos mostra que, no final do século XX e início do século XXI, o sistema de educação começou a consolidar-se nos diversos níveis de ensino e um dos fatores mais significativos está na ampliação da educação pública que começou a ser difundida nos níveis superior, médio e fundamental. Contudo, neste último segmento, as presenças das classes populares estiveram ausentes, em grande número e por um longo período de tempo, o que proporcionou que as demandas para o acesso ao ensino médio e superior sempre fossem baixas.

O acesso à educação básica somente passou a contemplar as camadas sociais menos favorecidas apenas nas duas décadas finais do século XX, ou seja, nas décadas de 1980 e 1990. Foi nesse período que surgiu a obrigatoriedade do acesso e permanência dos alunos na educação básica, ao menos no nível conhecido como fundamental, e que coincide com o processo de redemocratização do Brasil.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida popularmente como Constituição Federal, que se deu em 1988, somada à obrigatoriedade do acesso à educação básica, garantida nesta mesma lei, proporcionaria, em décadas posteriores, uma demanda maior para acessar a educação superior. Isso porque, na medida em que se aumentou o número de alunos que concluíram os estudos na educação básica, naturalmente ocorreria um aumento pela demanda por acesso ao ensino superior.

No início dos anos 2000, desencadearam-se grandes discussões sobre as diversas formas e possibilidades de acesso e de permanência, dos estudantes das classes sociais menos favorecidas e também de estudantes negros nas universidades públicas brasileiras. As discussões sobre o acesso ao ensino superior público obteve grande repercussão o que provocou debates intensos e diversos estudos referentes a este assunto. A importância desse debate provocou reflexos, sobretudo, nos ambientes acadêmicos, tornando-os objetos de pesquisas para muitos intelectuais das mais diversas áreas do conhecimento, sobretudo da educação.

Nesse sentido, considerando-se que a exclusão social é uma construção histórica que afetou as classes sociais menos favorecidas, privando-as de diversos direitos, principalmente, do direito à educação; considerando-se que nos dias atuais existem diversas tentativas de superação da exclusão social através de várias políticas públicas de inclusão social, por exemplo, a proposta de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior; e, considerando-se que os debates sobre as ações afirmativas provocaram reflexos nos ambientes acadêmicos, tornando-os objetos de pesquisas para

muitos intelectuais, linhas e grupos de pesquisas, é que se justifica a relevância que a temática das ações afirmativas para o ensino superior possui, bem como, se consolida enquanto importante problema de pesquisa, principalmente, para um estudo sobre as teses e as dissertações que pesquisaram essa temática.

Justifica-se, também, a necessidade dessa pesquisa com base em estudos anteriores de (CARVALHO, 2014), que realizou uma pesquisa bibliográfica, conhecida como estado da arte, nas bibliotecas digitais da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), que identificou e analisou teses e dissertações sobre as ações afirmativas, pesquisadas nessas instituições.

Como resultado, foi identificado que em pesquisas, por exemplo, de Santos (2012) foi realizado um estudo sobre os universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares com o objetivo de identificar a influência que estudar nesta faculdade poderia provocar nas percepções raciais de seus alunos; em Araújo Neto (2011) a pesquisa abordou a discriminação racial em local de trabalhos tendo como objeto de estudo as legislações e, também, as relações trabalhistas; na pesquisa de Linhares (2010) foi realizada uma pesquisa comparativa das políticas públicas de inclusão social na América Latina, especificamente no Brasil e no México; a pesquisa de Andrade (2012) estudou a política de cotas na Universidade de Pernambuco.

Na pesquisa de Ávila (2012) foi estudado o significado das cotas raciais para os estudantes negros, beneficiados por esta política de acesso no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); nos estudos de Stroisch (2012), o objeto de estudo foi a permanência e o êxito dos alunos cotistas do IFSC entre os anos de 2009 e 2010; em Garcia (2010), observou-se que a pesquisa abordou sobre o processo de inclusão do deficiente físico no mercado de trabalho; na pesquisa de Camargo (2009) foi realizado um estudo sobre os cursos pré-vestibulares da Unesp de Araraquara-SP, no tocante à tendência de transformar cursinhos pré-vestibulares em políticas de ações afirmativas e na pesquisa de Nunes (2011) foi estudado como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) desenvolve o sistema de cotas para os negros.

Nos estudos de Carvalho (2012) foi observado uma sistematização dessas produções do conhecimento sobre as ações afirmativas, na biblioteca digital da Unicamp. Nessa pesquisa bibliográfica foram localizadas vinte e nove (29) produções científicas sendo elas: dois (2) trabalhos de conclusão de curso; uma (1) dissertação de mestrado; duas (2) teses de doutorado; uma (1) tese de pós-doutorado; treze (13) livros e dez (10) artigos.

A atualização desses números foi realizada por Carvalho (2014) que teve como um dos objetivos identificar a produção do conhecimento sobre as ações afirmativas da USP, da Unicamp e da UNESP, no período de 1990 a 2012. Essa pesquisa apresentou que as teses e as dissertações identificadas que pesquisaram sobre as ações afirmativas na USP, na Unicamp e na UNESP estão

distribuídas da seguinte forma: na Unicamp sete (7) dissertações e cinco (5) teses; na USP dezoito (18) dissertações e sete (7) teses e na UNESP cinco (5) dissertações e quatro (4) teses.

A pesquisa bibliográfica nos mostra que, nas principais universidades públicas do Brasil, foram localizados trinta (30) dissertações e dezesseis (16) teses, o que representa o total de quarenta e seis (46) produções acadêmicas, teses e dissertações, que estudaram assuntos inerentes às ações afirmativas.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica se faz necessária para esta tese porque permite identificar a produção do conhecimento de Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que a tecnologia e o acesso à rede mundial de computadores permite acessar as informações, estas referentes às teses e dissertações, nos Programas de Pós-Graduação (PPG), na BDTD.

Assim, essa pesquisa bibliográfica permite expandir e conhecer o universo da produção do conhecimento sobre as teses e dissertações que estudaram as ações afirmativas no contexto para nível do contexto do Brasil. Além disso, os estudos de Carvalho (2012) e Carvalho (2014) ficaram restritos a pesquisar apenas 3 Instituição de Ensino Superior (IES), o que justifica a necessidade de pesquisar e ampliar o estudo de teses e dissertações para outras IES distribuídas no Brasil.

Nessa perspectiva, foi selecionada a BDTD porque o extenso trabalho da pesquisa bibliográfica não pode ser realizado, à época, no Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), porque estava em constante manutenção e a pesquisa estava restrita às publicações dos PPG dos últimos três anos, tendo como referência o mês de janeiro de 2016.

Esse foi um limitador da pesquisa bibliográfica, pois as informações à época disponíveis no Banco de Tese da CAPES era apenas informativo da existência da pesquisa, mas não apresentava o “link” de acesso do material completo. Desse modo, e com o objetivo de identificar o universo empírico da pesquisa das teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação das IES públicas e privadas, optou-se por escolher como fonte de dados a BDTD que além de sistematizar essas informações apresentou também o “link” de acesso em PDF da tese ou da dissertação.

Cabe destacar que as teses e dissertações são pesquisas compreendidas como um todo, ou totalidade. Evidentemente que elas não esgotam por si só, os elementos presentes em uma determinada realidade, isso porque “totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSÍK, 1976, p.43-44, grifos do autor). É no sentido do todo estruturado, apresentado em Kosík (1976), que se compreende as teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação, justificando a opção pela realização de um estudo de caráter bibliográfico para esta tese.

Por conseguinte, é possível avançar e apresentar a proposta de desenvolvimento desta

pesquisa. A necessidade de uma análise sobre as ações afirmativas contemplando os fatos, acontecimentos e as discussões sobre os sentidos, repercussões, resultados, bem como os desdobramentos, pode ser obtida com a compreensão da produção do conhecimento.

A produção pode ser localizada no universo de estudos das publicações acadêmicas sobre determinada problemática, tema, assunto ou área do conhecimento que são, em sua maioria, expressos em resultados de pesquisas e estes constam nas teses e dissertações. Nesse sentido, iniciou-se esta tese com a pesquisa bibliográfica, conhecida como estado da arte. A pesquisa bibliográfica é importante porque “esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.41). Além disso, a pesquisa do tipo estado da arte é movida pela necessidade de conhecer as pesquisas já desenvolvidas e dedicar atenção para os assuntos que ainda não foram pesquisados. (FERREIRA, 2002, p. 259).

O pesquisador do “Estado da Arte” tem dois momentos bastante distintos. Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa. Ele poderá visualizar, nesse momento, uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomento de pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período. Um segundo momento, é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção imaginando as tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. (FERREIRA, 2002, p. 265).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica tornou possível identificar as teses e dissertações sobre as ações afirmativas permitindo posteriormente um estudo epistemológico. Após identificar as teses e dissertações uma forma de realizar estudos sobre a produção do conhecimento é por intermédio dos estudos definidos como epistemológico.

A análise epistemológica situa-se como análise conceitual de segunda ordem que questiona os fundamentos das ciências, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade e veracidade (contexto da justificativa) da pesquisa científica (as questões de primeira ordem ou factuais são próprias de cada ciência específica). Na análise de segunda ordem procuramos revisar ou reintegrar

nossa compreensão do que está envolvido na pesquisa factual ou de primeira ordem (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p.67.)

Nesse sentido, os estudos de caráter epistemológico, considerados uma análise de segunda ordem, apresentam-se como importante, porque permite compreender o processo de construção das pesquisas a respeito de uma determinada temática, ou área do conhecimento, estimulando o processo de autorreflexão e autocrítica é uma etapa importante, para ser realizada ao longo de algumas décadas em que são desenvolvidas pesquisas científicas.

Por epistemologia, no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais (JAPIASSU, 1975, p. 16).

A compreensão do que se entende por epistemologia é fundamental para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento, porque com ela é possível observar os rumos da produção do conhecimento, e as suas relações com o desenvolvimento humano. Isso porque,

Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso dos seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses do homem (KOPNIN, 1978, p.19).

Os pesquisadores devem sempre observar e se questionar sobre o sentido da ciência que praticam, pois ela está inserida no processo social, econômico e político que além de ser uma prática social, reflete as contradições da sociedade em que faz parte. E, a epistemologia tem como um dos seus objetivos mostrar essas relações de contradição que permeiam a produção do conhecimento.

E como as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, cabe à epistemologia perguntar-se pelas relações existentes entre a ciência e a sociedade, entre a ciência e as instituições científicas, entre as diversas ciências, etc. (JAPIASSU, 1975, p.29).

Desse modo, as pesquisas de caráter epistemológico permitem identificar os rumos e fazer balanços da produção do conhecimento, o que contribui para o desenvolvimento da área que é objeto de pesquisa da epistemologia. E, isso é possível porque

Os estudos epistemológicos buscam na Filosofia seus princípios e na Ciência seu objeto e tem como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a Filosofia e a Ciência, senão também servem como ponto de encontro entre elas

(SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p.67).

Contudo, para propor a reflexão de forma crítica sobre os princípios, os procedimentos, os critérios, os fundamentos, as metodologias de uma determinada produção do conhecimento, ou sobre um assunto específico, ou seja, sobre as ações afirmativas, contemplados em uma produção do conhecimento, teses e dissertações, é necessário apresentar as questões norteadoras, bem como os objetivos da pesquisa.

Para compreender a produção do conhecimento sobre as ações afirmativas expressos nas teses e dissertações foi organizado um conjunto de questões cujos elementos comuns permitiram nortear o desenvolvimento da pesquisa.

Estas questões foram: A)-O que a área da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Sudeste tem pesquisado sobre as ações afirmativas? B)-Qual a sua relação com os grupos, linhas de pesquisas, orientadores e área do conhecimento? C)-Quais as problemáticas privilegiadas nas ações afirmativas? D)-Quais os métodos de pesquisas predominantes nessas produções acadêmicas que tratam das ações afirmativas? E)-Quais são as bases teóricas em que as teses são desenvolvidas? F)-Quais são as metodologias, ou seja, técnica de coleta e tratamento dos dados? G)-Qual a concepção de educação presente nas teses e dissertações que tratam sobre as ações afirmativas?

Essas perguntas foram sintetizadas em duas perguntas principais, a saber: 1- Quais são as características das produções do conhecimento sobre as ações afirmativas? 2- Quais são as bases teóricas e metodológicas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa? A pergunta 1 é síntese das questões A e B e a pergunta 2 é a síntese das questões “C, D, E, F e G”.

Nesse sentido, considerando-se a pesquisa bibliográfica, estado da arte, para identificar as teses e dissertações sobre as ações afirmativas; considerando-se a análise epistemológica como instrumento de leitura das teses e dissertações para responder as questões acima, é que se apresenta a tese dessa pesquisa, a saber: Quais são as propostas de políticas públicas para o ensino superior, presentes nas teses e dissertações, que estudaram as ações afirmativas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil?

Para responder as perguntas acima destacadas foram estruturados os seguintes objetivos, a saber: Objetivo geral: fazer um balanço da produção do conhecimento buscando identificar as tendências, as perspectivas, apontar as temáticas desenvolvidas e as formas de tratamento teórico-metodológicas da produção científica sobre as problemáticas das ações afirmativas.

Objetivos específicos: revisão do estado da arte sobre a problemática da ação afirmativa; caracterizar e selecionar as teses e as dissertações e seus respectivos resumos; identificar nas teses e nas dissertações as problemáticas abordadas; interpretar e discutir os dados levantados sobre as

pesquisas com os aspectos históricos relativos às condições da sua produção, tais como as políticas nacionais para ciência e tecnologia entre outros pontos; explicitar as abordagens teórico-metodológicas mais utilizadas nas pesquisas, considerando a articulação entre técnicas, métodos, teorias e pressupostos epistemológicos.

Para responder as questões propostas, e cumprir com os objetivos gerais e específicos, foi, inicialmente, realizada uma pesquisa bibliográfica conhecida como estado da arte. O estado da arte permitiu identificar e caracterizar o universo empírico da pesquisa, ou seja, localizar as teses e as dissertações, produção do conhecimento, sobre a temática das ações afirmativas. O estado da arte é importante para a pesquisa porque “os estudos de ‘estado da arte’ que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

Com isso, foi possível conhecer o universo das produções do conhecimento presentes nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, expressos nas teses e dissertações. Cabe destacar que o estado da arte não se limita apenas a identificar e organizar pesquisas bibliográficas, pois esta pesquisa de caráter bibliográfico permitiu responder a algumas das perguntas proposta na pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, conhecida como estado da arte, foi registrado no capítulo 3 da tese, e proporcionou a localização, identificação e caracterização das teses e dissertações sobre a temática das ações afirmativas. No total foram localizadas 426 teses e dissertações, porém, somente foi possível obter cópia na íntegra, em PDF, de 373 produções do conhecimento, sendo 286 dissertações e 87 teses.

Posteriormente, para realizar a análise epistemológica, que resultou na construção do capítulo 4 da tese, foi necessário selecionar uma amostra do total de 373 produções do conhecimento. A seleção da amostra considerou a pergunta principal da pesquisa, afinal, para responder a questão “Quais são as propostas de políticas públicas para o ensino superior, presentes nas teses e dissertações, que estudaram as ações afirmativas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil?” foi necessário identificar quais eram essas teses e dissertações.

Para realizar essa identificação e, conseqüentemente construir uma amostra, foi realizada a leitura dos resumos e da introdução de todas as teses e dissertações. Cabe esclarecer que também foi realizada a leitura do item resultado ou considerações finais, das produções do conhecimento que geraram dúvidas sobre apresentar ou não uma proposta de políticas públicas depois de terem sido lidos os seus resumos e a introdução.

Após selecionar a amostragem das teses e dissertações, estas foram submetidas a análise epistemológica. A análise epistemológica, ou seja, a análise com reflexão crítica e metódica que este tipo de estudo exige, foi desenvolvida com o uso do referencial teórico da matriz paradigmática, que norteou a análise de conteúdo das produções selecionadas.

A análise epistemológica realizada nesta pesquisa tem fundamento com base no uso da “matriz paradigmática” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 75). Com essa matriz é possível entender o processo de elaboração da produção científica, porque

A “matriz paradigmática” como é denominado o instrumento que construímos, supõe o conceito de paradigma, entendendo este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos. Por isso, consideramos que a unidade básica da análise paradigmática corresponde à lógica de um processo de produção de conhecimentos presentes em todo processo de investigação científica (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 75).

A “matriz paradigmática” permite analisar nas teses e nas dissertações o processo pelo qual a produção do conhecimento foi elaborada e articulada o que possibilitou, interpretar e reconhecer a concepção de educação, os métodos de pesquisas predominantes, o que tornou possível de responder as principais questões proposta para a pesquisa e cumprir com os objetivos propostos.

Desse modo, entende-se, pelo fato da “matriz paradigmática” permitir explicitar a construção e a articulação dos elementos necessários para o desenvolvimento de uma dada produção do conhecimento, a sua viabilidade para a análise das teses e dissertações sobre as ações afirmativas.

A matriz paradigmática “nos permite explicar os elementos anteriormente indicados e revelar (processos interpretativos) os pressupostos da prática investigativa expressos nos relatórios de pesquisa, nas teses ou trabalhos científicos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.77-78).

A matriz permite identificar os processos de construção da pergunta ou, problema de pesquisa, e a construção da resposta à pergunta de pesquisa. Para desenvolver a análise da construção da pergunta e da resposta a “matriz paradigmática” foi construída com os seguintes elementos, sendo eles:

A construção da pergunta:

1- Mundo da necessidade; Problema; Indagações múltiplas; Quadro de questões.

A construção da resposta:

1- Nível técnico: fontes, técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamento de dados e informações;

2- Nível metodológico: abordagem e processos da pesquisa: formas de aproximação do objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des)consideração dos contextos;

3- Nível teórico: fenômenos privilegiados, núcleo conceitual básico, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas, tipo de mudança proposta;

4- Nível epistemológico: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade)

5- Pressupostos gnosiológicos: maneira de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de

construção do objeto científico;

6- Pressupostos ontológicos: categorias abrangentes e complexas, concepção de Homem, Educação e Sociedade, concepções de realidade (concepções de espaço, tempo e movimento) (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 79).

A matriz paradigmática é um instrumento que parte de uma concepção de paradigma entendido como lógica reconstituída entre a construção da pergunta e a construção da resposta. A utilização desse instrumento permite tomar cada pesquisa como um todo integrado por elementos comuns a qualquer pesquisa científica, independentemente do tipo de abordagem metodológica utilizada. A matriz é essencial para esta pesquisa porque ela fundamenta a interpretação dos textos das teses e das dissertações.

Com a matriz paradigmática, é possível compreender a lógica reconstituída da elaboração da pesquisa permitindo decifrar, analisar e articular os elementos de uma determinada produção científica que se expressam nas teses e nas dissertações.

Nessa ordem de considerações, a tese foi iniciada com uma pesquisa bibliográfica, ou seja, estado da arte, seguida por uma análise epistemológica, por intermédio da matriz paradigmática, para responder as perguntas apresentadas e cumprir os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa ficou estruturado em 4 capítulos, sendo que o capítulo 1 contemplou uma abordagem histórica para apresentar como ocorreu o desenvolvimento do ensino superior no Brasil.

O Capítulo 2 deu continuidade a abordagem histórica do capítulo 1, contudo, privilegiou as décadas de 1990 e 2000, apontando como se desenvolveu o estado brasileiro dentro do contexto da América Latina e o desenvolvimento das políticas públicas, sobretudo, das políticas públicas para o ensino superior e para as políticas educacionais, por influências de políticas e acordos internacionais. Este capítulo por contemplar as políticas públicas, também abordou o debate sobre as ações afirmativas e suas políticas públicas.

O capítulo 3 contemplou o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica que permitiu apresentar uma análise quantitativa e qualitativa resultante da análise das teses e dissertações. Com isso, proporcionou que as 4 primeiras perguntas da pesquisa fossem respondidas permitindo apresentar os primeiros resultados da pesquisa além de viabilizar a seleção de uma amostra para a análise epistemológica.

No capítulo 4 foi desenvolvida a análise epistemológica com o uso da matriz paradigmática. Na análise, resultante da amostra das teses e dissertações que apresentaram propostas de políticas públicas, foi analisado inicialmente a construção dos objetivos e da problemática de pesquisa. Na sequência foi analisada a construção da resposta da pergunta de pesquisa, analisando os níveis técnicos, metodológicos, teórico e os autores que fundamentam o referencial teórico das pesquisas. Em seguida foi analisado os níveis epistemológicos, gnosiológicos e ontológico o que deu suporte

teórico consistente para identificar as principais correntes teórico-metodológicas presentes nas teses e dissertações analisadas, o que permitiu avançar para a compreensão da cosmovisão que possibilitou compreender e identificar as propostas de políticas públicas compreendendo as suas respectivas necessidades.

CAPÍTULO I

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: Trajetória de um processo de elitização e exclusão.

A pesquisa teve por objetivo estudar teses e dissertações nas quais a definição do problema incide na temática das ações afirmativas. Nesse sentido, e considerando que uma das vertentes das ações afirmativas, dentro de sua ampla definição, faz referência ao acesso ao ensino superior, entende-se que é pertinente, e não menos prudente, apresentar abordagens sobre a história da educação no Brasil, especialmente como se deu o surgimento e o desenvolvimento do ensino superior na educação brasileira. Desse modo, é importante situar o contexto mundial em que se encontrava o Brasil o qual teria exercido forte influência no desenvolvimento da educação. Torna-se crucial esclarecer que este capítulo apresenta uma construção teórica inicial para o desenvolvimento da tese, sem o objetivo de esgotar todo o tema relacionado a história da educação no Brasil.

SÉCULOS XVI e XVII: O contexto mundial e nacional

O século XVI foi um período de intensas mudanças e transformações no contexto europeu, cujos resultados advindos dessas modificações influenciaram todo o mundo. Foi nesse período que se iniciaram os questionamentos acerca das doutrinas e ideologias predominantes da época, bem como emergiram as primeiras alterações nas relações de trabalho que, além de ser predominantemente rurais, tinham as suas origens e estruturas fortemente relacionadas com as concepções políticas e econômicas da Idade Média.

O desenvolvimento da agricultura na Europa ainda era voltado para os produtos tradicionais, por exemplo, o trigo, a cevada a aveia; porém, “tecnicamente a agricultura europeia ainda era, com exceção de algumas regiões adiantadas, duplamente tradicional e assustadoramente ineficiente” (HOBSBAWM, 1986, p. 34).

Já no que se refere à produção agrícola, esta atendia as necessidades locais e regionais, além de cultivar gêneros alimentícios que haviam sido importados das colônias. “As novas culturas importadas das Américas ou de outras regiões tropicais tinham feito algum progresso. No sul da Europa e nos Bálcans, o milho já se achava bastante disseminado” (HOBSBAWM, 1986, p. 34).

Apesar de toda a precariedade na produção agrícola do mencionado período histórico, juntamente com os conflitos da época, poucos países, entre eles a Inglaterra, continuaram com

o desenvolvimento agrário. De acordo com Hobsbawm (1986, p. 33), o país britânico desenvolveu um amplo e forte poder político e econômico, pois caminhava “rumo a uma agricultura puramente capitalista”:

A Inglaterra era a principal delas. Lá, a propriedade de terras era extremamente concentrada, mas o agricultor típico era o arrendatário com um empreendimento comercial médio, operado por mão-de-obra contratada. Uma grande quantidade de pequenos proprietários, aldeões etc. ainda obscurecia este fato. Mas quando tudo se tornou claro, aproximadamente entre 1760 e 1830, o que apareceu não foi uma agricultura camponesa, mas sim uma classe de empresários agrícolas, os fazendeiros, e um enorme proletariado rural (HOBSBAWM, 1986, p. 33).

Entretanto, as alterações nas relações do trabalho ocorriam lenta e gradualmente, sendo necessário destacar que as relações de exploração continuavam a se perpetuar, pois “o camponês típico tinha perdido muito da sua condição de servo no final da Idade Média, embora ainda frequentemente guardasse muitas marcas amargas da dependência legal” (HOBSBAWM, 1986, p. 33). Isso porque,

a propriedade típica já de há muito deixara de ser uma unidade de iniciativa econômica e tinha-se tornado um sistema de cobrança de aluguéis e de outros rendimentos monetários. O camponês mais ou menos livre, grande, médio ou pequeno, era o lavrador típico. Se de alguma forma arrendatário, pagava aluguel ao senhor das terras (ou, em algumas áreas, uma quota da safra). Caso fosse tecnicamente um livre proprietário, provavelmente ainda devia ao senhor local uma série de obrigações que podiam ou não ser convertidas em dinheiro (como por exemplo a obrigação de enviar seu trigo para o moinho do senhor), assim como devia impostos ao príncipe, dízimo à Igreja, e algumas obrigações de trabalho forçado, todas elas em contraste com a isenção relativa das camadas sociais mais altas (HOBSBAWM, 1986, p.33).

O investimento inglês, apesar de não ser o único fator, proporcionou condições para que no século XIX acontecesse o fenômeno conhecido como Revolução Industrial. Os eventos desencadeados nesse período tiveram as suas origens nas transformações econômicas que aconteceram no século XVI, o que proporcionou a ascensão e, sobretudo, a consolidação da burguesia, ou seja, dos servos libertos, bem como a consolidação do desenvolvimento de atividades comerciais.

Evidentemente que essas transformações proporcionaram diversas crises e conflitos internos, porque a “relação entre os que cultivavam a terra e os que a possuíam, os que produziam sua riqueza e os que a acumulavam” (HOBSBAWM, 1986, p.29) é uma relação complexa, caracterizada pela obtenção do lucro e, principalmente, pela exploração da mão de obra.

No século XVI, a França se destacou como sendo a principal concorrente da economia

inglesa. Porém, mesmo com todo o avanço, “a França não era uma potência como a Grã-Bretanha, cuja política externa já era determinada pelos interesses da expansão capitalista” (HOBSBAWM, 1986, p. 73).

Essa diferenciada situação da França tem como ser vinculada às mudanças pelas quais a economia inglesa passava, buscando principalmente contemplar os interesses capitalistas da nova classe social em ascensão, ou seja, a burguesia formada pelo proletariado rural. Por conta disso, a monarquia e a aristocracia francesas não queriam dividir seus privilégios com a burguesia em ascensão dentro seu próprio país. “Em outras palavras, o conflito entre a estrutura oficial e os interesses estabelecidos do velho regime e as novas forças sociais ascendentes era mais agudo na França do que em outras partes” (HOBSBAWM, 1986, p. 73).

A consolidação de uma nova classe social, ou seja, a burguesia, fez com que a aristocracia e a monarquia buscassem novos recursos para superar as limitações do feudalismo, com o objetivo de manter o seu poder e os seus interesses.

No século XVI, a prática de explorar recursos das colônias já era praxe de alguns países europeus; além da França e Inglaterra, também constavam Portugal e Espanha. Todavia, a necessidade da expansão marítima nesse período foi devida à busca por novos territórios, sobretudo para obter mais fontes de recursos, o que fez com que tais países empenhassem esforços para realizar as expedições rumo ao continente das Américas com o propósito de amearhar matérias primas e recursos para seus países. Trata-se do surgimento da colonização

como uma variante para intensificar a acumulação (primitiva) de capital que acabaria por acelerar o processo de formação dos Estados nacionais centralizados e de emergência da economia capitalista, tendo na industrialização seu veio maior. A colonização consistia basicamente, na organização de uma economia complementar à da metrópole (CUNHA, 1980, p.19-20).

A abordagem sobre a França daquele período, ainda que de forma breve, se faz necessária pela ocorrência da Revolução Francesa que resultou na extinção dos privilégios feudais e dos seus respectivos interesses. Além disso, esse acontecimento proporcionou condições para o término do feudalismo “que só foi finalmente abolido em 1793” (HOBSBAWM, 1986, p.80).

Outro acontecimento importante a incidir no mesmo período foi a “reforma” protestante que passou a contestar os privilégios e poderes da Igreja Católica, cuja hierarquia clerical precisou, àquela época, se empenhar para impedir a expansão do protestantismo com mudanças de postura e de atuação. Para manter-se no poder outrora consolidado, a Igreja Católica lançou o movimento da “contrarreforma” e passou a reconhecer e a incentivar, por

exemplo, a criação de ordens religiosas, além de ratificar outras já existentes. Trata-se de mudança de postura que se tornou necessária porque “a religião fornecia estabilidade social para as monarquias e aristocracias, e de fato para todos os que se encontravam no alto da pirâmide” (HOBSBAWM, 1986, p. 251).

Foi nessa ocasião que se originou a ordem religiosa conhecida como Companhia de Jesus, cujos seguidores, conhecidos como jesuítas, se espalharam por todo o mundo, principalmente no continente das Américas. Enquanto Ordem Religiosa, os jesuítas foram muito eficazes nos primeiros séculos de colonização do Brasil, ainda que não fosse a única ordem religiosa criada que se fez presente no Brasil.

Além de franciscanos e beneditinos, outras ordens religiosas se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil, como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinho, tendo desenvolvido alguma atividade educativa. Contudo, essas diferentes congregações religiosas operaram de forma dispersa e intermitente, sem o apoio e proteção oficial, dispondo de poucos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais. Diferentemente, os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização (SAVIANI, 2008, p. 41).

Com o objetivo de se expandir e propagar a religião católica, em especial na América do Sul, especificamente no Brasil, a Companhia de Jesus exerceu o monopólio do desenvolvimento da educação. A vinda dos jesuítas para o Brasil foi crucial para o catolicismo porque permitiu a expansão religiosa nas colônias, sobretudo daqueles países declaradamente católicos que apoiavam a Igreja no período da contrarreforma, além de atuarem contra as supostas heresias:

É assim que Portugal, entre outras nações, se considera defensor do catolicismo e estimula a atuação educacional, tanto no território metropolitano como no colonial, de uma ordem religiosa que se constitui para servir de instrumento de defesa do catolicismo e, conseqüentemente, de ataque a toda heresia (RIBEIRO, 2007, p. 25).

O contexto do século XVI, que aconteceu a ascensão e a consolidação da burguesia, juntamente com os conflitos da reforma e da contrarreforma, bem como a necessidade de expansão comercial, reuniu condições objetivas que se vinculam a um outro acontecimento:

O “descobrimento” do Brasil deu-se no bojo de um amplo processo de expansão econômica e política de certos estados europeus, principalmente a Espanha, Portugal, a França, a União das Províncias dos Países Baixos e a Inglaterra, buscando fora de suas fronteiras mecanismos de superação das limitações das relações sociais feudais. Essas relações impediam o pleno desenvolvimento da economia capitalista,

mantendo os privilégios da nobreza, impedindo a livre produção e contratação da força de trabalho, levantando restrições ideológicas à acumulação de capital (CUNHA, 1980, p.19. Grifos do autor).

Ainda se valendo do contexto europeu do século XVI, o “Brasil entra para a história da chamada ‘civilização ocidental e cristã’ em 1500, com a chegada dos portugueses” (SAVIANI, 2008, p.25). Durante os anos de 1500 até 1822, o Brasil viveu um período que ficou conhecido como Brasil Colônia, cuja educação que acontece nesse período se apresenta em etapas distintas, conforme será abordado no item Ensino Superior.

No tocante ao século XVII, o contexto europeu refletiu intensamente todos os conflitos oriundos das mudanças iniciadas no século anterior. As disputas pela reforma e contrarreforma tiveram continuidade, bem como a “Santa Inquisição” atuava plenamente no combate aos hereges. No aspecto econômico, os países europeus continuavam a se desenvolver, graças aos investimentos na expansão comercial e marítima.

Porém, esse desenvolvimento não resultou de um processo pacífico, haja vista a aristocracia e a monarquia conservadoras de muitos países europeus entrarem em conflitos com a burguesia por se negarem a ceder privilégios, mesmo que se soubesse que a nova classe seria a responsável pelo desenvolvimento econômico através do comércio. E esse conflito foi mais acentuado na França, “em outras palavras, o conflito entre a estrutura oficial e os interesses estabelecidos do velho regime e as novas forças sociais ascendentes era mais agudo na França do que em outras partes” (HOBSBAWM, 1986, p. 73).

A Inglaterra também seguiu por esse caminho; entretanto, diferente da França, não entrou em conflitos diretos com a burguesia e seguiu com o desenvolvimento capitalista. Com isso, foi protagonista da mudança econômica mais importante do período, a Revolução Industrial.

Havia assim um conflito latente, que logo se tornaria aberto entre as forças da velha e da nova sociedade “burguesa”, que não podia ser resolvido dentro da estrutura dos regimes políticos existentes, exceto, é claro, onde estes regimes já incorporassem o triunfo burguês, como na Grã-Bretanha (HOBSBAWM, 2015, p.52. Grifos do autor).

A intensificação do comércio fez com que muitos países, na condição de “colônias”, passassem a ser considerados apenas como territórios propícios à exploração. “Já então a conquista europeia direta começava a avançar de modo significativo para além da área ocupada pela colonização pioneira dos espanhóis e dos portugueses no século XVI e pelos colonizadores brancos norte-americanos no século XVII” (HOBSBAWM, 1986, p. 42),

Trata-se da exploração de territórios, estes denominados colônias, sem os quais

difícilmente teriam sido assegurados os privilégios e os poderes de muitas monarquias e concernentes aristocracias, além de garantir a obtenção de recursos para expandir o comércio e as economias. O surgimento da burguesia e as decorrentes relações econômicas, juntamente com a expansão e o aprimoramento das atividades comerciais, também fizeram surgir os questionamentos sobre a religião predominante daquela época.

Sendo assim, os conflitos ocorridos nesse período eram permeados pelos interesses da aristocracia e contra a burguesia em ascensão, além de fornecerem as condições ideais à propagação do Renascimento. Os ideais, renascentistas, juntamente com a consolidação do antropocentrismo e do uso da razão para explicar os fenômenos, estes tidos até então como sobrenaturais, exerceram forte influência nas concepções religiosas:

A tendência foi reforçada pelo ataque direto de numerosos regimes políticos contra a propriedade e os privilégios legais das igrejas estabelecidas e de seu clero, e pela crescente tendência dos governos ou de outras agências seculares para assumir as funções até então atribuídas em grande parte às ordens religiosas, especialmente – nos países católicos romanos – a educação e a beneficência social (HOBSBAWM, 1986, p. 244).

As mudanças sucedidas nos séculos XVI e XVII na Europa, além de influenciar, também iniciaram os primeiros questionamentos sobre as concepções e costumes inerentes às tradições da aristocracia. As modificações em foco alcançaram inclusive as concepções de educação consolidadas naquele momento, porque, “na Europa, já estava adiantada a formulação de concepções do mundo, do homem e da sociedade, compatíveis com a atividade cotidiana de acumulação privada de capital” (CUNHA, 1980, p. 45).

Portanto, em virtude da necessidade de construir e consolidar uma escola moderna que atendessem as necessidades recentes da Europa renascentista do século XVII, foram elaboradas novas concepções educacionais, sendo talvez uma das mais conhecidas a que foi produzida por João Amós Comênio (1592-1670) na obra “Didática Magna” para atender as novas demandas.

A reforma protestante já tinha propiciado o desenvolvimento de uma nova pedagogia voltada para o treinamento da capacidade individual de descoberta, de crítica e de formulação, orientada para a produção do conhecimento supostamente inacabado (CUNHA, 1980, p. 45).

Por conseguinte, observa-se que o contexto europeu do século XVI e XVII é marcado por intensas transformações e mudanças. Esse período de intensas mudanças coincide com o período do descobrimento do Brasil, que apesar de ser colônia de um país europeu, ficou as

margens das influências e das mudanças que aconteceram na Europa.

No tópico seguinte será abordado sobre o ensino superior no Brasil e seus antecedentes sócio-históricos. Evidentemente que o objetivo deste tópico não é esgotar todos os acontecimentos ocorridos na Europa do século XVI e XVII. Contudo, a abordagem sobre a necessidade de mudança da concepção de educação desenvolvido na Europa nesse período, proporciona um elo interessante para se falar sobre o início do ensino superior no Brasil, que se desenvolve sob influência dos acontecimentos desse contexto.

ENSINO SUPERIOR: antecedentes sócio-históricos e o início da elitização do ensino.

No Brasil Colônia, a educação teve início com os jesuítas. Entretanto, antes da vinda destes membros da Companhia de Jesus, o país já passava por adversidades com a implementação do sistema de capitanias hereditárias que se constituíram em estruturas política-econômicas desenvolvidas com o objetivo de explorar os recursos da Colônia. A exploração de tais recursos tinha por objetivo manter o comércio português, os privilégios e os interesses políticos e econômicos da monarquia e da aristocracia, bem como ampliar a exploração em todo o território da colônia. Porém,

diante das dificuldades encontradas com o regime de capitanias hereditárias, é criado o Governo Geral. Este é o primeiro representante do poder público na colônia, que tinha como obrigação não substituir, e sim apoiar as capitanias, a fim de que o processo de colonização conseguisse um desenvolvimento normal (RIBEIRO, 2007, p. 17).

A vinda dos jesuítas ao Brasil Colônia aconteceu juntamente com a chegada do primeiro governador geral, que tinha por objetivo apoiar o desenvolvimento do sistema de capitanias hereditárias implementado no Brasil. “O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega” (SAVIANI, 2008, p. 25). Os jesuítas tiveram o monopólio quase que exclusivo da educação e fundaram várias escolas com o objetivo de atender a formação religiosa.

Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios: ‘Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica’ de modo que os gentios ‘possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé’ (SAVIANI, 2008, p. 25. Grifos do autor).

A principal função da educação, oferecida pelos jesuítas, atendeu inicialmente aos

objetivos da catequização da Igreja Católica, e, posteriormente, passou a atender as necessidades educacionais da elite local. Entretanto, considerando-se que “a economia da colônia tinha que favorecer o crescimento mais rápido possível da economia metropolitana” (PAIVA, 1982, p. 30), o interesse econômico de explorar a colônia se sobrepôs ao interesse religioso almejado pelos jesuítas.

A situação gerou conflitos porque Portugal, cujo “El-Rei, a quem, sob a autoridade do papa, incumbia a extensão da fé” (PAIVA, 1982, p. 24), tinha a intenção de explorar os recursos de sua colônia, ao mesmo tempo em que queria agradar aos líderes da religião católica, afinal, neste momento acontecia a reforma e a contrarreforma e a “Santa Inquisição” atuava com muita intensidade no combate aos hereges, conforme mencionado antes.

Um desses conflitos foi sobre a escravização ou não do índio no Brasil Colônia porque os jesuítas tinham por objetivo catequizá-lo. Porém,

a coroa não tinha condições práticas de proibir a caça ao índio e sua consequente escravização, primeiro, porque havia a necessidade urgente de mão-de-obra abundante, o que Portugal não podia suprir, dada sua rala densidade populacional; segundo, porque a empresa, da qual era ela própria capitã, exigia mão-de-obra barata, ou, dados os objetivos da acumulação primitiva de capital, mão-de-obra escrava; terceiro, porque, não estando os índios do Brasil afeitos aos princípios estruturais da cultura e da sociedade portuguesa, nenhuma diferença fazia obrigá-los a trabalhar por nada ou trabalhar por coisa pouca. Impunham os fatos a escravidão (PAIVA, 1982, p.32).

Escravizar ou não o índio gerou conflitos porque o interesse da coroa era econômico através da exploração de recursos; logo, a mão de obra gratuita assegurava um maior retorno financeiro, o que certamente era mais interessante para a monarquia portuguesa. Contudo, os jesuítas estavam empenhados em catequizar os indígenas para cumprir a missão de sua vinda e da expansão da religião católica.

A mão de obra escrava para explorar os recursos era uma necessidade da colônia, enquanto o conflito interno sobre escravizar ou não o índio não havia solucionado essa demanda. Porém, a solução encontrada pela coroa foi mudar o monopólio para a obtenção de mão de obra escrava e esta passou a ser a do negro africano sem qualquer objeção por parte de representantes da Igreja Católica, ou seja, “a gloriosa luta pela liberdade dos índios obedeceu exclusivamente aos ditames do estamento mercantil e aos seus interesses” (PAIVA, 1982, p. 38).

Desse modo, observa-se que “o jesuíta e, mais além dele, toda a Igreja quinhentista,

estava aliada aos *donos do poder*, através da concepção do *orbis christianus*¹” (PAIVA, 1982, p. 75. Grifos do autor).

A luta entre jesuítas e colonos, os primeiros defendendo ao máximo a liberdade dos índios, e os segundos forçando ao máximo seu cativo justo, será uma mera questão de enquadramento: entre eles mediará a Coroa (a primeira interessada), a que enviou tanto a uns como a outros; é ela quem decidirá (PAIVA, 1982, p.33).

Apesar dos interesses econômicos da coroa portuguesa, os quais envolviam a presença e a contribuição dos jesuítas no território do Brasil Colônia, a Companhia de Jesus foi a responsável pela oferta e expansão da educação por mais de dois séculos. A estrutura dos seus cursos, estes desenvolvidos pelos próprios jesuítas no *Ratio Studiorum*², abrangia “humanidades; filosofia; curso de teologia e viagem a Europa” (RIBEIRO, 2007, p. 23), sendo este último destinado aos cursos de ensino superior não teológico. A educação desenvolvida pelos jesuítas

iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam a realização de

¹ O “*Orbis christianus*” é uma imagem cristã medieval do mundo. Fundou-se na crença de que o mundo é de Deus, cujo representante na terra é a Igreja Católica. Este Deus, por ser verdadeiro, exigia que todos o reconhecessem e lhe prestassem culto. A verdade absoluta, eis o princípio e o fim do “*orbis christianus*”. Papa e reis tinham por missão precípua tirar-lhe os óbices, e estender e sustentar a fé, fazer reinar a graça de Deus. (PAIVA, 1982, p. 21-22).

² O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previsto no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo plano começava com o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico tinha a duração de quatro anos, estudando-se teologia escolástica ao longo dos quatro anos; teologia moral durante dois anos; Sagrada Escritura também por dois anos; e língua hebraica durante um ano. No Brasil os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação dos padres catequistas. Portanto, o que de fato se organizou no período colonial foi o curso de humanidades (“estudos inferiores”), que tinha a duração de seis a sete anos e cujo conteúdo reeditava o *Trivium* da Idade Média, isto é, a gramática (quatro a cinco séries); esta, por sua vez, dividia-se em gramática inferior, média e superior, sendo que cada uma das duas primeiras podia subdividir-se em duas (inferior A e B e média A e B); a gramática era ensinada com o objetivo de assegurar expressão clara e precisa. A dialética, chamada no *Ratio* de humanidades (uma série), destinava-se a assegurar expressão rica e elegante. E a retórica (uma série) buscava garantir uma expressão poderosa e convincente. No conteúdo do trabalhado nesses cursos o latim e o grego constituíam as disciplinas dominantes. A elas subordinavam-se a língua vernácula, a história e a geografia, ensinadas na leitura, versão e comentários dos autores clássicos. (SAVIANI, 2008, p.56-57. Grifos do autor).

estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2008. p. 43).

Os cursos ofertados na colônia contemplaram a necessidade de expansão da religião católica, a perpetuação desta em novos territórios e a viabilidade do atendimento da educação da elite da colônia. Trata-se de estrutura educacional que contemplou a oferta de cursos superiores no Brasil Colônia sendo evidente que esta oferta surgiu para atender a necessidade de formação de seminaristas, o que se fazia crucial para a expansão e perpetuação dos princípios do catolicismo no território.

Contudo, não se pode deixar de registrar as intencionalidades implícitas no processo de educação do Brasil Colônia. Isso porque

no caso a educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização (SAVIANI, 2008, p. 27).

A educação desenvolvida pelos jesuítas, ainda que com finalidades específicas para indígenas e filhos dos colonos (para os primeiros a catequização e para os segundos a educação com possibilidade até de acesso ao ensino superior, este ofertado na Europa), não era acessível para o escravo negro ou seus filhos, ou para as crianças que eram mestiças. Com isso, constatam-se, durante o processo de colonização do Brasil, os primeiros passos para iniciar um processo de exclusão na oferta e no acesso à educação local que era ministrada pelos jesuítas.

Enquanto o Brasil Colônia permaneceu por mais de dois séculos (1549-1759) sob a influência da educação jesuítica, o país ficou isolado das mudanças e dos acontecimentos que ocorreram na Europa, sobretudo das críticas elaboradas, no tocante às técnicas e métodos de ensino das ordens religiosas. “Isto porque a busca de um novo método de conhecimento, método este que caracteriza a ciência moderna, tem sua origem no reconhecimento das insuficiências do método escolástico medieval adotado pelos jesuítas” (RIBEIRO, 2007, p. 26).

Em decorrência do forte movimento da contrarreforma, o ensino no Brasil não apresentou grandes diferenças em relação ao período anterior, ou seja, enquanto no século XVII a Europa passava por grandes transformações, o Brasil ficou distante destas, e a

educação ofertada pelos jesuítas continuava a se perpetuar da mesma forma como vinha acontecendo no século anterior.

Este isolacionismo, fruto não apenas desta orientação educacional como também do simples fato de ser colônia, e, enquanto tal, subordinada a um monopólio que é também intelectual, no caso do Brasil teve consequências bastante graves para a vida intelectual, porque a própria metrópole portuguesa encontrava-se afastada das influências modernas (RIBEIRO, 2007, p. 26).

Cabe ressaltar que “a formação intelectual oferecida pelos jesuítas, e, portanto, a formação da elite colonial, ficaria marcada por uma intensa “rigidez” na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade” (RIBEIRO, 2007, p. 25). A educação continuava direcionada para a elite da classe dirigente da colônia, o que impediu a própria educação de se desenvolver ou sequer vir a ser refletida. Disto decorreu o fato, antes mencionado, de o Brasil não acompanhar as mudanças educacionais de um contexto social como o europeu,

com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais (RIBEIRO, 2007, p. 20).

Nessa perspectiva, o Brasil Colônia esteve isolado não somente dos acontecimentos da Europa, mas também do interesse em desenvolver ou repercutir no país os acontecimentos daquele contexto europeu.

SÉCULO XVIII: Articulações políticas e aspectos socioeconômicos

O século XVIII foi marcado por intensas transformações ocorridas na Europa porque, “se o século XVII assistia ao avanço da ‘máquina mercante’ sobre os privilégios da nobreza e do clero, o século XVIII encerra-se com o seu triunfo” (SAVIANI, 2008, p. 115. Grifos do autor). É preciso admitir que

não era, logicamente, um século de estagnação agrícola. Pelo contrário, um longo período de expansão demográfica, de urbanização crescente, de fabricação e comércio encorajava a melhoria da agricultura e de fato a requisitava. A segunda metade do século viu o início do surpreendente e ininterrupto aumento da população que é tão característico do mundo moderno (HOBSBAWM, 1986, p. 34).

O incremento da atividade econômica coincidia com a expansão do comércio, da indústria e da manufatura, cuja amplificação de tais setores resultou no fim do feudalismo.

São modificações que passam a requerer novos mercados e a ampliação dos mercados de consumo já existentes para a venda das manufaturas:

Não obstante, qualquer que fosse seu status, as atividades comerciais e manufatureiras floresciam de forma exuberante. O Estado mais bem-sucedido da Europa no século XVIII, a Grã-Bretanha, devia plenamente o seu poderio ao progresso econômico, e por volta de 1780 todos os governos continentais com qualquer pretensão a uma política racional estavam consequentemente fomentando o crescimento econômico, e especialmente o desenvolvimento industrial, embora com sucesso muito variável (HOBSBAWM, 1986, p. 36).

O desenvolvimento industrial a que se refere Hobsbawn (1986), somado à necessidade de ampliação do mercado consumidor, ocasionou o fim do trabalho escravo; afinal, o trabalhador assalariado era potencial consumidor das manufaturas e do excedente de produção, o que não aconteceria se o trabalhador continuasse na condição de escravo. O desenvolvimento da economia mais uma vez alterou as relações de produção e de trabalho, resultando, alguns séculos mais tarde, no fim da escravidão de muitos países na condição de colônia.

Os acontecimentos dos séculos XVI e XVII também proporcionaram ao século XVIII ficar conhecido como o século do Iluminismo, ou seja, foi o período em que se consolidou o uso da razão do homem para interpretar, não somente o mundo a sua volta, mas também, para reorganizá-lo. Além disso, “o iluminismo completava o Renascimento e criava espaço (ideológico) para o surgimento de doutrinas democráticas” (CUNHA, 1980, p. 44):

As ciências, ainda não divididas pelo academicismo do século XIX em uma ciência ‘pura’ superior e uma outra ‘aplicada’ inferior, dedicavam-se à solução de problemas produtivos, sendo que os mais surpreendentes avanços da década de 1780 foram na química, que era por tradição muito intimamente ligada à prática de laboratório e às necessidades da indústria. A grande ‘enciclopédia’ de Diderot e d’Alembert não era simplesmente um compêndio do pensamento político e social progressista, mas do progresso científico e tecnológico. Pois, de fato o ‘iluminismo’, a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza – de que estava profundamente imbuído o século XVIII – derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos. E seus maiores campeões eram as classes economicamente mais progressistas, as que mais diretamente se envolviam nos avanços tangíveis da época: os círculos mercantis e os financistas e proprietários economicamente iluminados, os administradores sociais e econômicos de espírito científico, a classe média instruída, os fabricantes e os empresários (HOBSBAWM, 1986, p. 36-37. Grifos do autor).

Esse período houve de se constituir em um dos mais importantes, tanto para as novas mudanças, quanto para a consolidação de concepções educacionais:

no final das contas, um amplo e diferente movimento ideológico que, na direção das transformações iniciadas pela Reforma Protestante, organizava a luta da burguesia contra a aristocracia feudal e preparava sua hegemonia sobre toda a sociedade (CUNHA, 1980, p. 45).

Foi também nesse período que Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804) e outros filósofos tomaram a educação como uma importante ferramenta para superar algumas ideologias religiosas. O iluminismo foi a base do pensamento desenvolvido no século XVIII e teve um importante papel importante porque

O iluminismo, como veio a ser conhecido o movimento intelectual do século, consistia na celebração da razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo, a exaltação da ciência experimental e da técnica. Era a continuação, pela física de Newton, da mecânica de Galileu (CUNHA, 1980, p. 44).

Já no que se refere ao contexto brasileiro, antes se faz necessário começar com o iluminismo em Portugal:

O século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de crendices, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência. A penetração das novas ideias, de influência iluminista, dava-se especialmente a partir de portugueses residentes no exterior como Dom Luís da Cunha, Luís Antônio Verney, Alexandre de Gusmão e o próprio Sebastião José de Carvalho e Melo, que viria a ser o Marquês de Pombal (SAVIANI, 2008, p. 77).

No Brasil, assim como acontecia em outros lugares do mundo, ocorreu a expulsão dos jesuítas em 1759. Esta expulsão ocorreu em virtude da reforma educacional, implementada pelo Marquês de Pombal³, com o objetivo de desenvolver uma educação que acompanhasse os acontecimentos europeus da época. Alguns anos mais tarde, especificamente em 1773, a Companhia de Jesus foi extinta pelo papa Clemente XIV.

As “Reformas Pombalinas” visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal (RIBEIRO, 2007, p. 35. Grifos da autora).

³ Com a ascensão ao trono de Dom José I, aclamado rei em 7 de setembro de 1750, Sebastião José de Carvalho e Melo integra o gabinete como ministro responsável pela Secretaria do Exterior e da Guerra. Pouco a pouco, foi ganhando proeminência no governo, legislando, inclusive, nos âmbitos de competência de outros ministros. E, em 1756, assume o cargo de secretário de Estado dos Negócios do Reino, o posto mais alto do governo, tornando-se ministro plenipotenciário. Em junho de 1759 recebe o título de Conde de Oeiras e em 1769 torna-se Marquês de Pombal, denominação que o consagrou tanto na política como na historiografia (SAVIANI, 2008, p. 80-81).

Após a expulsão dos jesuítas, reformas na educação foram implementadas nos territórios pertencentes à coroa portuguesa. No Brasil, elas ficaram conhecidas como reformas pombalinas. Cabe a explicação de que as “reformas pombalinas da instrução pública inserem-se no quadro das reformas modernizantes levadas a efeito por Pombal visando colocar Portugal ‘à altura do século’, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo iluminismo” (SAVIANI, 2008. p. 32).

ENSINO SUPERIOR: a estruturação histórica, institucional e a consolidação da elitização e exclusão.

A expulsão dos Jesuítas e a extinção da ordem religiosa desestruturaram a educação no país e, no caso do Brasil, a expulsão dos jesuítas foi prejudicial, porque inexistiu construção ou efetivação de planejamentos para substituir a concepção pedagógica ou a infraestrutura educacional que havia sido implementada.

Diante da ruptura parcial com a tradição, este campo causou muito receio ou muita incerteza em relação ao novo. As dificuldades que existiram, também na metrópole, quanto a falta de gente preparada e de dinheiro, se fizeram sentir no Brasil de forma mais aguda. A primeira dificuldade teve como consequência a continuidade do exercício profissional de boa parte de professores com formação jesuítica. A segunda só foi minorada no reinado seguinte, de D. Maria I, quando se aplicaram os recursos vindos da cobrança do “subsídio literário” decretado no governo anterior (RIBEIRO, 2007, p. 34).

Ainda nessa perspectiva, estes não foram os únicos problemas originados com a expulsão dos jesuítas. Cumpre não esquecer que o *Ratio Studiorum*, desenvolvido e utilizado pelos membros da Companhia de Jesus, contemplava a formação em nível superior e também de primeiras letras. “Nos colégios jesuítas do Brasil havia quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia” (CUNHA, 1980, p. 28).

Ainda se valendo de Cunha (1980, p. 28), o curso elementar consistia em ensinar as primeiras letras, ou seja, ler, escrever e contar. O curso de humanidades contemplava o ensino de gramática, bem como retórica e humanidades, todos ministrados em latim. Outros idiomas também eram ensinados, por exemplo, o grego e o hebraico. O curso de artes, além de conferir os graus de bacharel e licenciado, contemplava os cursos de ciências naturais, de filosofia e ensinava os conteúdos de lógica, matemática, física, ética e metafísica. O curso de teologia tinha duração de quatro anos e oferecia o título de doutor.

Assim, é necessário pontuar, justificadamente, a trajetória de exclusão e apontar os indícios que levam à exclusão do acesso ao ensino disseminado pela educação jesuítica. A trajetória tem início com a importação dos hábitos da aristocracia:

Foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de forma de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia, feita através da obra dos Jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais. Não é pois de se estranhar que na Colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa (ROMANELLI, 1991, p. 33).

Evidentemente que, para isso, “contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus” (ROMANELLI, 1991, p. 33), não ficando limitada apenas à reprodução dos hábitos da aristocracia. Essa distinção foi reproduzida na educação que era monopólio dos jesuítas, afinal, “foi na camada dominante que se recrutaram os homens que iriam engrossar as fileiras dos sacerdotes da Ordem” (ROMANELLI, 1991, p. 35).

O objetivo principal dos jesuítas, que era a catequese, passou a ceder, progressivamente, espaço para a oferta da educação da elite local, e também para manter toda a estrutura política e econômica desenvolvida no Brasil colônia.

A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalado com o movimento de Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra. A educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria de população colonial. A educação feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas. A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Isto porque, diante do apoio real oferecido, a Companhia de Jesus se tornou a ordem dominante no campo educacional (RIBEIRO, 2007, p. 23-24).

Nesse sentido, restam evidenciados o preconceito e a discriminação que se estabeleceram com a vinda dos jesuítas e continuam até os dias hoje, tendo sido muito bem propagada no contexto do Brasil Colônia, o que permitiu disseminar e enraizar essas concepções dentro da cultura brasileira.

Ao abordar a educação promovida pelos jesuítas, também se deve considerar as situações de privilégios fomentadas por eles; afinal, ainda que os missionários jesuítas não se constituíssem em única ordem religiosa no Brasil colônia, eles dominaram a oferta

educacional no território por mais de dois séculos. Além disso, resta indubitável que eles tenham contribuído para disseminar o preconceito entre as religiões e entre as pessoas que habitavam o Brasil colônia, pois a atuação deles coincide, conforme destacado na citação acima de Ribeiro (2007), com o início do tratamento diferenciado entre as pessoas em decorrência de sua origem social e econômica.

Assim, se Marx (1968, pp. 90-91, nota 33; 1985, p. 115) pôde dizer que, para os teólogos, a sua própria religião é considerada obra de Deus, ao passo que a religião dos outros é obra dos homens, para os jesuítas a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio. Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador (SAVIANI, 2008, p. 47).

Já no que se refere à reforma do Marquês de Pombal, ocorrida no século XVIII e que resultou na expulsão dos jesuítas nos territórios de domínio português, esta teve início com as aulas régias e

foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores. As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aulas de latim”, “de grego”, “de filosofia” etc. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si. O funcionamento das aulas régias não impediu os estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas, tendo sido, inclusive, criadas algumas dessas instituições no espírito das reformas pombalinas. No convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro os franciscanos organizaram, com autorização de alvará régio, curso de filosofia e teologia que funcionou como uma faculdade estruturada nos moldes da Universidade de Coimbra reformada (SAVIANI, 2008, p. 108).

A reforma do Marquês de Pombal não tinha como substituir toda a estrutura construída e consolidada pelos jesuítas. Porém, tal reforma se mantinha apoiada no seguinte objetivo:

Visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da Universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências empíricas acrescentou-se a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres (SAVIANI, 2008, p. 103).

Além disso, a reforma pombalina restringiu o acesso ao ensino superior para a

metrópole, ou seja, para a Universidade de Coimbra⁴ que também passou por reestruturação. A consequência imediata produzida por esta medida incide no ensino superior passar a ser exclusividade da metrópole, o que coincide com o objetivo precípua desta reforma quanto a elevar Portugal ao nível dos países desenvolvidos da Europa.

Assim, fica evidenciado que as “Reformas Pombalinas” visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal (RIBEIRO, 2007, p. 35).

A expulsão dos jesuítas foi prejudicial à estrutura educacional que havia sido implementada no Brasil Colônia e o Marquês de Pombal somente deu início a uma reconstrução do ensino alguns anos depois. “Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos” (ROMANELLI, 1991, p. 36). Este entendimento foi apontado por Saviani (2008) ao citar os aspectos representativos da reforma em foco:

No Brasil o processo de implementação das reformas pombalinas iniciou-se logo após a aprovação do Alvará de 1759 com os concursos realizados na Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco. Mas o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pelas resistências encontradas e pela falta de recursos financeiros. Após a criação do subsídio literário, em 1772, recebeu um novo impulso, mas foi já no reinado de Dona Maria I que os números previstos no plano de distribuição das aulas elaborado pela Real Mesa Censória e anexado à Lei de 6 de novembro de 1772 foram ultrapassados (SAVIANI, 2008, p. 107).

Mesmo não tendo pleno êxito, a reforma pombalina buscou implementar os concernentes ideais voltados para a educação em territórios pertencentes a Portugal, embora fossem ideais outrora propostos para a educação na Europa. Porém, ao menos no Brasil, a reforma deixou a desejar no tocante ao anseio de mudança pela qual fora proposta, porque junto com a expulsão dos jesuítas

⁴ Antes da reforma a Universidade de Coimbra era constituída por quatro faculdades: Teologia, Cânones, Direito e Medicina. Os estudos filosóficos realizavam-se no Colégio das Artes e tinham caráter propedêutico aos estudos propriamente universitário. Seu objetivo era, portanto, preparar os estudantes para cursar os estudos superiores, de caráter profissional, ministrados nas quatro faculdades mencionadas. Com a reforma, às quatro faculdades tradicionais forma acrescentadas as de filosofia e matemática. (SAVIANI, 2008, p. 90-91). A reforma da Universidade de Coimbra, segundo os novos estatutos, foi implantada entre 22 de setembro e 24 de outubro de 1772, período em que o Marquês de Pombal permaneceu em Coimbra acompanhando pessoalmente as providências então tomadas (SAVIANI, 2008, p. 95).

foram fechados, assim, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores e ‘escolas de ler e escrever’. No seu lugar foram criadas, tardiamente no Brasil, as aulas régias. Se, antes, havia nos colégios dos padres jesuítas um plano sistematizado e seriado de estudos, organizado segundo uma pedagogia consistente, a *Ratio Studiorum*, a reação contra eles, baseada no enciclopedismo, não conseguia erigir um edifício cultural alternativo, ao menos na esfera do ensino (CUNHA, 1980, p. 55).

Está claro que a reforma não traria tanto impacto para a educação do Brasil Colônia porque para efetivar a reforma, era necessária formação adequada de professores, nova infraestrutura para além daquelas construídas pelos jesuítas, bem como, de uma administração local eficiente para assegurar a reforma. Além disso, era o clero formado pelos jesuítas que atuaram nas aulas régias da reforma pombalina.

Formados nos seminários dirigidos pelos Jesuítas, eles foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina. Assim, “embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos” (ROMANELLI, 1991, p. 36-37. Grifos da autora).

SÉCULOS XIX e XX: breve panorama do contexto mundial e nacional

O século XIX foi o período em que também se consolidaram as alterações provocadas nas relações de exploração surgidas com a Revolução Industrial. “Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa” (HOBSBAWM, 1986, p. 71).

Trata-se de período no qual a burguesia consolidou o seu poder, tanto em oposição ao regime feudal, quanto em oposição ao regime aristocrático. Os avanços proporcionados pela ciência moderna proporcionaram a origem do racionalismo e, posteriormente, do positivismo, cujos prenúncios já faziam oposição ao teocentrismo:

O final do século XVIII, como vimos, foi uma época de crises para os velhos regimes da Europa e seus sistemas econômicos, e suas últimas décadas foram cheias de agitações políticas, às vezes chegando a ponto da revolta, e de movimentos coloniais em busca da autonomia, às vezes atingindo o ponto da secessão (HOBSBAWM, 1986, p. 72).

Na Europa, “a quantidade de agitações políticas é tão grande que alguns historiadores

mais recentes falaram de uma *era da revolução democrática*, em que a Revolução Francesa foi apenas um exemplo” (HOBSBAWM, 1986, p. 72. Grifos do autor), embora não se possa negar que essa revolução teve maior alcance e repercussão em todo o mundo:

A Revolução Francesa não foi feita ou liderada por um partido ou movimento organizado, no sentido moderno, nem por homens que estivessem tentando levar a cabo um programa estruturado. Nem mesmo chegou a ter “líderes” do tipo que as revoluções do século XX nos têm apresentado, até o surgimento da figura pós-revolucionária de Napoleão. Não obstante, um surpreendente consenso de ideias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo era a “burguesia”; suas ideias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos “filósofos” e “economistas” e difundidas pela maçonaria e associação informais (HOBSBAWM, 1986, p. 76-77. Grifos do autor).

Embora iniciada no final do século XVIII, a Revolução Francesa provocou impacto em toda a Europa e tal impacto se juntou às necessidades de mudanças e de alterações na ordem política e econômica, abrindo espaço para emergir Napoleão Bonaparte que viria a dispor de um empenhado esforço e recursos para conquistar a Europa:

Em resumo, foi um exército que conquistou toda a Europa em curtas e vigorosas rajadas não apenas porque podia fazê-lo, mas porque tinha que fazê-lo. Por outro lado, o exército era uma carreira como qualquer outra das muitas abertas ao talento pela revolução burguesa, e os que nele obtiveram sucesso tinham um interesse investido na estabilidade interna como qualquer outro burguês. Foi isto que fez do exército, a despeito de seu jacobinismo embutido, um pilar do governo pós-termidoriano, e de seu líder Bonaparte uma pessoa adequada para concluir a revolução burguesa e começar o regime burguês (HOBSBAWM, 1986, p. 92).

A conquista do amplo território europeu realizada por Napoleão alcançou Portugal fez com que a família real portuguesa fosse impingida a fugir para o Brasil Colônia. “Portugal é invadido (1807) pelas tropas francesas e a família real e a corte se vêm obrigadas a virem para o Brasil, sob a guarda inglesa” (RIBEIRO, 2007, p. 39).

Portugal, aliada política da Inglaterra, por força de antiga dependência econômica, consolidada pelo tratado de Methuen, de 1703, encontrava-se entre dois fogos. De um lado, a pressão das forças militares de Napoleão, mais próximas pela adesão da Espanha ao bloqueio. De outro, a própria pressão da frota inglesa na foz do Tejo, capaz tanto de defender quanto de bombardear Lisboa (CUNHA, 1980, p. 70).

As mudanças provocadas pela presença definitiva da coroa portuguesa também causaram alterações significativas na estrutura e nas rotinas do Brasil Colônia:

Esta necessidade de instalação imediata do governo português em território colonial obrigou a uma reorganização administrativa com a nomeação dos

titulares dos ministérios e o estabelecimento, no Rio de Janeiro, então capital, de quase todos os órgãos de administração pública e justiça, o que também ocorreu em algumas das capitanias. Provocou, por outro lado, o desenvolvimento da vida urbana de Vila Rica, Salvador, Recife e principalmente do Rio que, contando na época com cerca de 45.000 habitantes, recebe mais de 15.000 pessoas (RIBEIRO, 2007, p. 40).

Essas não foram as únicas mudanças que aconteceram de forma rápida no Brasil Colônia. Já a necessidade de uma infraestrutura administrativa, para atender as demandas das atividades burocráticas da família real, aconteceu de forma mais gradual:

A partir desta nova realidade (o Brasil como sede da Coroa portuguesa) se fez necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, como: a criação da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810 – franqueada ao público em 1814), Jardim Botânico do Rio (1810) Museu Nacional (1818). Em 1808 circula o primeiro jornal (*A Gazeta do Rio*), em 1812, a primeira revista (*As Variações ou Ensaios de Literatura*), em 1813, a primeira revista carioca – *O Patriota* (RIBEIRO, 2007, p. 40. Grifos da autora).

Entretanto, tais mudanças não se restringiram à criação e implantação de novas infraestruturas; modificações no setor econômico, por parte da família real, já havia sido negociadas antes mesmo da partida de Portugal, conforme relatado a seguir:

O ministro plenipotenciário inglês convenceu o príncipe João, regente no impedimento de Maria I, a rainha louca, a transferir para o Brasil a sede do reino, com a garantia da frota inglesa. Essa transferência convinha à Inglaterra, pois lhe daria liberdade de comércio no Brasil, sem a intermediação do monopólio metropolitano. Um acordo secreto, assinado em 1807, garantia a proteção naval inglesa para a transferência da corte para o Brasil. Em troca, Portugal cedia a Ilha da Madeira à Inglaterra, para a instalação de base militar, além de permitir aos navios mercantes desse país o direito de utilizar os portos brasileiros, fosse para o comércio no Brasil, fosse em escala para o Uruguai e a Argentina (CUNHA, 1980, p. 71).

Apesar dos benefícios proporcionados com a presença da família real, as crises na estrutura interna de Portugal exigiram a volta de D. João VI:

A Revolução Constitucionalista do Porto exigiu a volta de João VI a Portugal. Durante este período, passou de colônia a Reino Unido, o que significava que o rei de Portugal seria, também, o rei do Brasil, não por ser uma Colônia, mas por ser outro Estado. Na volta a Portugal o rei, “prisioneiro das cortes” (parlamento), não foi acompanhado pelo aparelho de Estado que para cá trouxe. Este permaneceu aqui, como seu filho Pedro, quem, por conselho paterno, acabou tomando para si a coroa, proclamando a independência do Brasil, “antes que algum aventureiro o fizesse” (CUNHA, 1980, p. 75-76. Grifos do autor).

A orientação de João VI foi cumprida por seu filho sucessor, em 1822, quando fez com que o Brasil deixasse de ser colônia para se tornar império. Admite-se que, nesse período, os conflitos internos eram motivados pelo fim da mão de obra escrava, afinal, os acordos

assinados pela coroa com a Inglaterra, juntamente com o conflito entre a classe dominante instituída na colônia e aquela que veio com a realeza, exigiram mudanças na economia e no modo de produção. Além disso, não se pode esquecer que a Inglaterra passava por uma grande expansão econômica que, inevitavelmente, exigiu fontes para obtenção de recursos:

Estava ocorrendo, desta forma, a passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial. Evolução esta exigida não só pelas necessidades internas, o que já foi assinalado, como também por exigência ou interesses do capitalismo internacional. Este requer o desenvolvimento do mercado capitalista competitivo nos países periféricos como condição de sua própria expansão (RIBEIRO, 2007, p. 53).

“Esses debates ganharam força nas últimas décadas do período imperial e estenderam-se ao longo da Primeira República” (SAVIANI, 2008 p. 159). Em decorrência desse debate, no final do século XIX, teve fim a escravidão do povo negro, mais precisamente em 1888. O fim da escravidão foi motivado pela Inglaterra, que já vivia o auge da produção industrial, carecendo de mais recursos e, principalmente, de mercado consumidor:

Na fase propriamente imperial, que se iniciou no final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país (SAVIANI, 2008, p. 159).

É importante registrar que a abolição da escravidão⁵ no Brasil não foi “ato de caridade”, pois a sua ocorrência procedeu do atendimento de interesses que já estavam muito bem articulados, dentre os quais aqueles requeridos pela elite local. Consideram-se, ainda, os interesses internacionais que advieram de acordos mantidos, principalmente, entre Portugal e Inglaterra:

A abolição, tida por quase todos como inevitável, foi promulgada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de uma transição gradual e segura. Começou pela

⁵ A base da produção cafeeira era escravista. Fora gestada e desenvolvera-se ao longo da primeira metade do século XIX ampliando sensivelmente o contingente de escravos. Mesmo após a lei de 1831 que, sob pressão inglesa, tinha por escopo coibir a entrada de escravos negros vindos da África, eles continuaram a entrar em números crescentes: 30 mil em 1840, 30.500 em 1843, 52.600 em 1846 e 57.800 em 1847. Entre 1840 a 1847, portanto, num período de oito anos, ingressou um total de 239.800 escravos. Mas essa conivência que tornou a lei de 7 de novembro de 1831 letra morta já não poderia persistir em face das novas condições de desenvolvimento do capitalismo em nível mundial e diante das pressões internacionais e sanções da Inglaterra. Com isso, a Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, quase reproduzindo a anterior, cuja penalidade conservava, preencheu a sua missão. A energia dos executores correspondia ao pensamento do legislador, e o tráfico extinguiu-se dois anos depois (SAVIANI, 2008, p. 160-161).

proibição do tráfico, em 1850, seguiu com a Lei do Ventre Livre, em 1871, teve continuidade com a Lei dos Sexagenários, em 1885, e, finalmente, a abolição geral, decretada pela Lei Áurea, em 1888. Nesse ínterim, buscava-se solucionar o problema da mão-de-obra discutindo-se o aproveitamento dos nacionais, incluídos os ex-escravos libertos, o recurso à imigração dos asiáticos (imigração amarela) e europeus, ao mesmo tempo em que os fazendeiros de café importavam escravos do Nordeste para ocupar o lugar daqueles que já não mais podiam ser importados da África. Nessa longa transição, nesse processo de preparação das vias de solução do problema da mão-de-obra, isto é, da substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, a educação foi chamada a participar do debate (SAVIANI, 2008, p. 162-163).

Após um ano da abolição da escravidão, foi Proclamada a República no Brasil em 1889, cuja origem fora atribuída aos conflitos internos vividos no Brasil, por exemplo,

a Confederação do Equador, irradiando de Pernambuco para outras províncias (1824); a Revolta dos Cabanos, no Pará (1835-36); a Guerra dos Farrapos, no Rio Grande do Sul (1835-45); a Balaiada, no Maranhão (1830/41); a Sabinada, na Bahia (1837-38); e várias outras revoltas em Pernambuco (1831-35) (CUNHA, 1980, p. 149).

Os fatores econômicos também contribuíram para a Proclamação da República, tendo por exemplos, tanto a disputa de poder entre as classes dominantes que constituíam o aparelho burocrático do estado, quanto aquela responsável pelas produções locais; outro exemplo incide nas dificuldades impostas pela Inglaterra no tocante à importação da mão de obra para o trabalho escravo, uma vez que a percepção dominante inglesa era a de que o trabalhador livre e assalariado coincidiria como potencial consumidor:

A importação de escravos africanos passou a ser cada vez mais difícil a partir de 1831, quando o tráfico foi proibido pelo governo brasileiro, cessando totalmente em 1856, por pressões da Inglaterra, interessada em baratear a produção que comprava e ampliar mercados para os produtos que vendia, somente possível pela generalização do trabalho assalariado (CUNHA, 1980, p. 150).

Além disso, pode-se destacar a fuga dos escravos e a criação dos movimentos de resistências, o que reforçava o apelo ao fim da escravidão, além da influência de liberais e dos positivistas inspirados pelos acontecimentos políticos da Europa e da América do Norte:

O paradigma político norte-americano era referência constante para os liberais, que viam na livre competição pelo poder político, entre os diversos grupos sociais e regionais, a fonte de legitimidade do Estado. Também republicanos e federalistas, mas violentamente antiliberais, eram os positivistas, principalmente os militares, cuja influência no Estado vinha crescendo desde a guerra no Paraguai. Os positivistas combatiam as teses liberais que definiam o poder como delegação, a função de governo como representação, defendendo a “ditadura republicana”

(CUNHA, 1980, p. 151).

Nesse sentido, a Proclamação da República foi um acontecimento realmente vinculado aos interesses econômicos da elite brasileira, ainda que tais interesses, dentre os que a defendiam, fossem divergentes quanto às concepções ideológicas e políticas, pois a república era a única forma de atendê-los:

A república foi proclamada por um golpe de Estado, no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, como Rui Barbosa, positivistas, como o Coronel Benjamin Constant, e monarquistas ressentidos, como o Marechal Deodoro da Fonseca (CUNHA, 1980, p. 152).

Ainda é preciso ressaltar o quanto aquela Proclamação fora bem articulada e atendeu a interesses distintos que se encontravam presentes no contexto do Brasil Império. Após a proclamação,

Politicamente, adota-se o modelo norte americano que, segundo Rui Barbosa, era o que mais se adaptava ao ‘vastíssimo arquipélago de ilhas humanas que era o Brasil’. Em realidade, a descentralização atendia aos interesses tanto dos setores liberais da camada média, como a facção dominante que participa do processo (senhores do café ou burguesia agroexportadora). Esta via na descentralização um instrumento de concentração de rendas, já que não teria que dividi-las com a outra facção decadente (senhores da lavoura tradicional) (RIBEIRO, 2007, p. 71).

Quanto ao século XX tem-se em conta um período cujos acontecimentos causaram significativos impactos nas dimensões econômica, política e social em todo o mundo. Para destacar os mais conhecidos: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918); a Revolução Russa em 1917 com a queda do Czar Nicolau II; a crise mundial com a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929; o nazismo na Alemanha (1933-1945); o Fascismo na Itália (1922-1943); Segunda Guerra Mundial (1939-1945); Guerra da Coreia (1950-1953); Guerra do Vietnã (1961-1975); Guerra do Golfo (1989); seguido da produção em massa de armas nucleares que foi justificada pelo objetivo de garantir a soberania na disputa de poder bélico entre os Estados Unidos da América (EUA) e a antiga União das Repúblicas Socialista Soviética (URSS). Trata-se de acontecimento que ficou conhecida como “guerra fria”.

Modificações com vistas ao aprimoramento da exploração de recursos naturais também se verificaram no uso da energia nuclear e petrolífera. Já no setor de comunicação houve o surgimento do cinema, do rádio e da televisão. Portanto, o século XX foi o período caracterizado pelo uso e o aprimoramento da tecnologia. “Era na tecnologia e em sua consequência mais óbvia, o crescimento da produção material e da comunicação, que o

progresso era mais evidente” (HOBSBAWM, 1989, p. 47):

Além de inegável e triunfante, a tecnologia moderna era extremamente visível. Suas máquinas de produção, embora não fossem muito potentes pelos padrões atuais – na Grã-Bretanha a média de 20 HP em 1880 –, costumavam ser grandes, ainda feitas principalmente de ferro (HOBSBAWM, 1989, p. 47).

Os avanços e as alterações nas relações de produção e na forma de desenvolvimento da economia, a exemplo dos séculos anteriores, trariam novas mudanças nas relações econômicas mundiais:

Transformaram o resto do mundo, na medida em que o tornaram um complexo de territórios coloniais e semicoloniais que crescentemente evoluíam em produtores especializados de uma ou dois produtos primários de exportação para o mercado mundial, de cujos caprichos eram totalmente dependentes (HOBSBAWM, 1989, p. 98).

O avanço tecnológico evoluiu durante todo o século XX tanto que no final do século surgiu a internet, o que mais uma vez trouxe grandes mudanças, nos meios de comunicação, principalmente, na indústria quanto as suas formas de produção e desenvolvimento das suas atividades. O aperfeiçoamento da economia novamente traria mudanças nas relações entre países e nas relações com a mão de obra e, logo, nas relações de produção.

Mas o ponto crucial da situação econômica global foi que um certo número de economias desenvolvidas sentiu simultaneamente a necessidade de novos mercados. Quando sua força era suficiente, seu ideal eram “portas abertas” nos mercados do mundo subdesenvolvido; caso contrário, elas tinham a esperança de conseguir para si territórios que, em virtude da sua dominação, garantissem à economia nacional uma posição monopolista ou ao menos uma vantagem substancial (HOBSBAWM, 1989, p. 101).

Já no que se refere ao Brasil, evidencia-se o “(...) período que vai da proclamação da República, em 1889, até a revolução de 1930, (...) chamado, comumente, de república velha, de primeira república ou de república oligárquica” (CUNHA, 1980, p. 146). Em 1929, com a “quebra” da bolsa de valores de Nova Iorque, a economia global sofreu abalos irreparáveis, e a economia brasileira, que já se desenvolvia à base da exportação de produtos primários, ou seja, era uma economia dependente da produção e da venda de grãos, também foi afetada:

Em 1929, as economias mundiais autônomas tentaram transferir para os países economicamente dependentes os efeitos da crise mundial. E o Brasil foi atingido, ficando entregue à sua própria sorte para resolver os problemas que lhe vinham de fora e que se complicavam com o aspecto agudo que lhe acarretava a crise de superprodução do café (ROMANELLI, 1998, p. 48).

Ainda nesse contexto as oposições contra as forças conservadoras da aristocracia rural, por parte da “jovem burguesia industrial, desafiada por um operariado crescente em número e em organização, e por movimentos insurrecionais de militares apoiado por setores das camadas médias urbanas” (CUNHA, 1980, p.146) desencadearam o movimento conhecido como

a Revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas ela industrialização (ROMANELLI, 1998, p. 47).

Foi em 1930 que aconteceu a eleição para a Presidência da República; o novo presidente assumiu em um contexto de tensão e de instabilidades, tanto na economia interna, quanto na política. Houve, ainda, a necessidade de atender as demandas da elite aristocrática e da burguesia emergentes no Brasil, juntamente com acordos e tratados internacionais para fazer deslanchar a industrialização.

Romanelli (1998) divide esse período em três momentos distintos: “A primeira fase compreende o período que vai de 1930 a 1937. Marca ela a atuação do Governo Provisório e as lutas ideológicas sobre a forma que deveria assumir o regime, no campo político” (ROMANELLI, 1998, p. 128). Já a segunda fase, que compreende o período de 1937 a 1946, que ficou conhecido como sendo o “Estado Novo e caracteriza-se, portanto, pela instituição do regime totalitário. Em economia é o início da arrancada para a implantação da indústria pesada e mostra o Estado assumindo as funções de empresário industrial” (idem, *ibidem*). A terceira fase compreende o período de 1946 a 1961 cuja “normalidade democrática, o nacionalismo e o populismo caracterizaram a vida política nesse período, enquanto prosseguia a implantação da indústria pesada e acentuava-se o crescimento da indústria leve” (id. *ib.*):

Os anos de 1956 a 1961, constituíram o período “áureo” do desenvolvimento econômico, aumentando as possibilidades de emprego, mas concentrando os lucros marcadamente em setores minoritários internos e, mais que tudo, externos (RIBEIRO, 2007, p. 154).

Em 1964, um golpe militar se impõe à realidade brasileira e vai perdurar até 1985. Com isso, houve o fechamento do congresso nacional, a dissolução de vários partidos políticos e o uso da violência para conter as manifestações que emergiram na época:

A república autoritária, inaugurada em 1964, manteve o poder político sob controle militar por duas décadas, numa original combinação de despotismo e dominação burocrática, responsável por sua incomum longevidade (CUNHA, 1989, p. 33).

Mais uma vez, a necessidade de crescimento econômico do Brasil e as alterações nas relações do sistema de produção vigentes à época contribuíram para que o cenário político nacional se inclinasse para a consolidação da ditadura. Isto porque,

A ideologia do desenvolvimento auto-sustentado juntou-se à doutrina da segurança nacional (esta, vital para a ditadura militar) no objetivo de incentivar a criação tecnológica em alguns setores, como o da informática, fonte de conflitos com a metrópole imperialista, sob cuja égide desenvolveu-se todo esse processo de crescimento econômico (CUNHA, 1989, p. 34-35).

Nesse período de 1964-1985, aconteceu a unificação do mercado econômico que “se deu pela destruição da produção artesanal e manufatureira, pela construção de uma ampla rede de transportes rodoviários e pela instalação de uma abrangente rede privada de televisão” (CUNHA, 1989, p. 35). Além disso,

à medida que esse processo de centralização e concentração vem se desenvolvendo, cresce e diversifica-se a burocracia, tanto pública quanto privada. Ao invés da racionalidade burocrática, verifica-se a composição com os padrões patrimonialistas herdados do passado colonial, da dominação latifundiária e do absolutismo do Estado português. Os modelos de ascensão para as camadas médias transferem-se da acumulação de capital em negócios individuais para a promoção nas burocracias, para o que a diplomação em grau superior torna-se um requisito cada vez mais necessário, embora insuficiente (CUNHA, 1989, p. 35).

A ditadura iniciada em 1964 teve seu fim em 1985. Neste mesmo ano aconteceu a primeira eleição, que foi “indireta”; a escolha que a maioria dos congressistas fez incidiu no nome de Tancredo Neves e este veio a óbito antes mesmo de assumir a Presidência da República, sendo empossado o vice-presidente José Sarney. Outro marco desse período aconteceu no dia 5 de outubro de 1988, quando foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, mediante a qual foram estabelecidas as eleições diretas para presidente da república, no ano de 1989. Portanto, após 20 anos de ditadura, surge o primeiro presidente eleito pelo voto popular.

Mas, cabe lembrar que a mudança em favor de um regime político democrático não representou uma transição tranquila, principalmente porque os prepostos da ditadura engendraram uma crise, tanto política, quanto econômica. Trata-se de situação que já perdurava desde os anos de 1980, continuou nos anos de 1990 e se estendeu até o início do

século XXI, sendo um período de acentuado sofrimento para as populações mais atingidas pelas disparidades sociais, políticos e econômicos.

ENSINO SUPERIOR: os meandros da institucionalização no Brasil.

O final do século XX foi marcado por acontecimentos importantes no contexto mundial, por exemplo, a guerra fria que ficou conhecida como “corrida armamentista”. Esse período foi marcado pelo desenvolvimento de armas nucleares entre os EUA e a URSS com a finalidade de garantir a segurança econômica, política, tecnológica e militar para consolidar suas respectivas soberanias.

A corrida armamentista provocou grande instabilidade política e econômica nesse período. A disputa de poder entre os países começou em 1945, logo após terem sido aliados e vencedores da II Guerra Mundial e teve fim em 1987, quando representantes dos dois países assinaram um tratado que estabeleceu a eliminação dos mísseis e a fiscalização mútua entre eles.

Outro acontecimento importante no final do século XX foi a queda do muro de Berlim que havia dividido a Alemanha em Oriental e Ocidental. O muro foi construído após a II Guerra Mundial e dividia os setores administrados pelos países aliados que foram vencedores da II guerra. Contudo, a situação ficou complicada com o aumento da tensão da guerra fria que aconteceu na década de 1960, o que fez com que o muro se tornasse, de fato, uma barreira que impediu o acesso tanto de um lado, quanto do outro, de qualquer cidadão da Alemanha.

A queda do muro foi tida como um marco para o fim da guerra fria e para a consolidação do desenvolvimento de uma nova ordem econômica que traria repercussão, nas políticas públicas, nos diversos países do mundo. Com isso, as décadas finais do século XX representaram a forte influência da política internacional que os países classificados como “em desenvolvimento” tiveram que se adaptar em troca de apoio comercial, político e, principalmente, econômico.

Assim, os países “em desenvolvimento” assinaram acordos para atender as demandas da política internacional, o que exigiu que esses países adaptassem as suas agendas políticas e os seus planos de governo, na tocante a política educacional, social e econômica para coincidir com os interesses das políticas internacionais dos países “desenvolvidos”. Com isso, para muitos países da América Latina, sobretudo, o Brasil, o regime democrático implementado nas décadas finais do século XX teve grande influência das políticas de contenção dos gastos e de ajustes fiscais.

Vários fatores contribuíram para o crescimento da importância do campo da política pública, tanto nos países industrializados como nos em desenvolvimento. O primeiro fator foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. A partir dessas políticas, o desenho e a execução de políticas públicas, tanto as econômicas como as sociais, ganharam maior visibilidade. O segundo fator é que novas visões sobre o papel dos governos ganharam hegemonia e políticas keynesianas, que guiaram a política pública do pós-guerra, foram substituídas pela ênfase no ajuste fiscal. Do ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implicou na adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e em restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Essa agenda passou a dominar corações e mentes a partir dos anos 80, em especial em países com longas e recorrentes trajetórias inflacionárias, como os da América Latina. O terceiro fator, mais diretamente relacionado com países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém democratizados, é que a maioria desses países, em especial os da América Latina, ainda não conseguiu equacionar, minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população (SOUZA, 2002, p.1).

Dentro do contexto histórico no século XX é importante destacar que a Europa sempre passou por diversas mudanças na sua estrutura política e econômica e nas últimas décadas do século XX não foi diferente. Por exemplo, destaca-se a União Europeia (UE) que foi fundada no ano de 1993 com finalidade política e econômica que inclusive provocou a criação de uma moeda própria, o “euro”.

Nesse mesmo contexto surgiu o tratado de Bolonha que implicou em mudanças no ensino superior de muitos países, não ficando restrito somente aos países europeus. Porém, foi somente nos anos de 1998 e de 1999 que de fato se consolidou a proposta de uma política pública educacional, para o ensino superior dos países da União Europeia.

No ano de 1998, uma proposta de unificação dos diversos sistemas de educação superior na Europa, mais que isso, este projeto visava à criação de um “Espaço Europeu de Educação Superior”, na linha do conceito da *União Européia*, eivado de matizes político-econômicos. Neste ano, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram a *Declaração da Sorbonne*, já projetando as primícias do que viria a ser assumido no ano seguinte. Assim, em 1999, vinte e nove países assinam a *Declaração de Bolonha*, concordando em colocá-la em pleno funcionamento até o ano de 2010 (MARTINS; SILVA, 2014, p.3).

A Declaração de Bolonha surgiu com a finalidade de estabelecer políticas públicas comuns para o ensino superior nos países europeus com o objetivo de assegurar o desenvolvimento político e econômico da Europa. Nesse sentido, a declaração de Bolonha se constitui como importante porque,

O Processo de Bolonha, tendo em vista a criação de um espaço europeu de educação superior capaz de integrar e, simultaneamente, de diferenciar um vastíssimo número de “subsistemas nacionais” e de instituições educativas, tem atribuído grande protagonismo às questões relativas à “garantia da qualidade.” (LIMA; AZEVEDO;

CATANI, 2008, p. 15).

Todavia, a busca por garantia de qualidade não ficou restrita as políticas educacionais da União Europeia. Em alguns países da América Latina, por exemplo, o Brasil, a partir dos anos 2000, foram implementadas políticas educacionais que tiveram como objetivo central avaliar a qualidade do ensino e da educação e, compará-la, com os índices de qualidade dos países desenvolvidos, a partir dos resultados obtidos nos processos de avaliação em larga escala⁶. Entretanto, as políticas educacionais desenvolvidas a partir da influência do processo de Bolonha viriam a dar prioridades para a questão da qualidade com base exclusivamente em resultados e/ou desempenhos.

Com o ensino superior a situação não foi diferente, porque

Quanto à “garantia da qualidade” da educação superior, ela tem estado na base do lançamento de múltiplos sistemas de avaliação, conselhos e agências nacionais (dos cursos ou programas, da pesquisa, das instituições ou mesmo dos sistemas nacionais ou regionais). A regulação transnacional de tais iniciativas, até recentemente dependentes de legislação nacional corresponde, agora, a uma exigência do Processo de Bolonha (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.16).

Nesse sentido, sustenta-se a afirmação de que as políticas públicas educacionais no Brasil na maioria das vezes estiveram e ainda continuam relacionadas com os interesses das políticas públicas internacionais. Pois conforme é possível observar na história

recente das políticas públicas no Brasil nota-se que as reformas, entre outras motivações, são bastante influenciadas pelo fundamento de política externa, isto é, por modelos estrangeiros, relatórios teóricos e por think tanks transnacionais. A reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, durante o regime militar, sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana. Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha que, conforme foi apresentado anteriormente, é uma meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 21).

⁶ Nas últimas décadas, paralelo às avaliações tradicionais, outro procedimento de avaliação educacional tem ganhado espaço: são as avaliações externas, geralmente em larga escala, que têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Entre esses objetivos, podemos destacar a certificação, o credenciamento, o diagnóstico e a rendição de contas. Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, entre os quais estão alunos, professores, diretores, coordenadores.
Fonte: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/o-que-e-avaliacao-educacional/> acesso em: 01 mar. 2017

No tocante à educação, as ações que precisariam ter feito parte dos acontecimentos anteriormente evidenciados, quando ocorreram, foram poucas e não apresentaram grandes resultados, mas a vinda da família real portuguesa gerou “a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia, ou melhor, de se fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior” (CUNHA, 1980, p. 67). A preocupação era atender as necessidades de serviços essenciais que a presença da coroa portuguesa passou a exigir dada a sua presença no território.

O desenvolvimento da educação foi priorizado para o ensino superior e não foram direcionados para uma possível educação secundária e muito menos para a educação elementar. “A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade” (ROMANELLI, 1998, p. 45).

É preciso ressaltar que os primeiros estabelecimentos que ofertavam cursos em nível de ensino superior não possuíam caráter religioso. Contudo, não privilegiaram o desenvolvimento de universidade no território brasileiro. Conforme registra Fávero,

Tínhamos no País seis estabelecimentos civis de ensino superior e nenhuma Universidade, ou seja: a) Faculdade de Direito de São Paulo, que teve sua origem no antigo Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, criado em 1827 e que em 1854 recebe aquela denominação. b) Faculdade de Direito do Recife, também proveniente do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Como o Curso Jurídico de São Paulo, o de Olinda passa, em 1854, a chamar-se Faculdade de Direito, transferindo-se no mesmo ano para Recife. c) Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, iniciada parceladamente por atos do Príncipe D. João: o ensino de Anatomia, instituído em abril de 1808; de Medicina Clínica, Teórica e Prática, e Princípios Elementares de Matéria Médica e Farmacêutica, em 1813, que em outubro de 1832 se converte na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. d) Faculdade de Medicina na Bahia, no início Escola de Cirurgia, criada pela Carta Régia de 18 de fevereiro de 1808. Em dezembro de 1815 recebe a denominação de Academia Médico-Cirúrgica e, finalmente, com um Decreto de 3 de outubro de 1832, passa a ser denominada Faculdade de Medicina da Bahia. e) Escola Politécnica do Rio de Janeiro, nascida como Academia Real Militar, em 1810, e transformada, em 1832, na Academia Militar; em 1842, na Escola Militar; em 1858, na Escola Central, destinada também ao ensino de engenharia civil; em 1874, recebe o nome de Escola Politécnica. f) Escola de Minas de Ouro Preto, criada em novembro de 1875 e instalada em 1876. Uma de suas características é ter, desde o início, o ensino adaptado às condições do meio (FÁVERO, 1977, p. 26).

A criação de curso superior não teológico, a exemplo dos cursos dos jesuítas, restringiu o acesso a uma pequena elite agrária e a uma burguesia que se consolidou com a vinda da família real. Mesmo assim, não houve nenhum interesse em ampliar a oferta de uma educação, e menos ainda, de criar ou desenvolver universidades.

No que se refere à educação, no decorrer do século XX, o novo cenário nacional tornou

necessária a educação para a classe operária, o que se deve à necessidade de formação de mão de obra para atender as demandas da industrialização que começou a ser implementada:

Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930 (ROMANELLI, 1998, p. 45).

O processo de industrialização e urbanização que aconteceu no Brasil, no século XX, permitiu a consolidação de uma nova burguesia que passou a exigir o acesso à educação:

Com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a se constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários a integração em tal contexto social (RIBEIRO, 2007, p. 82).

Para atender as novas demandas da sociedade foram implementadas diversas reformas educacionais e estas estruturaram o ensino primário, secundário e, ressalvada as devidas proporções, o ensino superior. Foi nesse contexto do início do século XX que também surgiram algumas universidades amparadas nas leis das reformas educacionais⁷:

Embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século, durante a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o Governo Epitácio Pessoa. Não passou, porém, essa primeira criação, da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica (ROMANELLI, 1998, p. 132).

Para melhor situar a informação acima, no que se refere à criação de universidade, toma-se como exemplo a reforma Carlos Maximiliano, aprovada no ano de 1915:

A reforma Carlos Maximiliano (1915) traz a seguinte resolução: ‘O governo federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres

⁷ Em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual n.º 1.284. Dela faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. Todavia, o Governo Federal, através do Decreto-lei n.º 11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes, deixava de reconhecer oficialmente a Universidade do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época, não atingia essa população. Oficialmente reconhecida somente em 1946, não deixou, todavia, de funcionar (ROMANELLI, 1998, p. 132).

de Direito'. Tal oportunidade acontece a 7 de setembro de 1920. Criou-se nesta oportunidade a Universidade do Rio de Janeiro, fruto da reunião “nominal” das faculdades citadas (RIBEIRO, 2007, p. 93).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo Brasil no início do século XX, o ensino superior⁸ sempre se manteve prioridade por parte dos governos, tanto para criação, quanto para organização. No ano de 1925 aconteceu a reforma Rocha Vaz pelo “decreto n.º 16.782-A” (FÁVERO, 1977, p. 30); além de manter os interesses na Universidade do Rio de Janeiro, esta reforma permitia que alguns estados pudessem ter suas próprias universidades. Contudo, apenas alguns estados do Brasil foram contemplados, porque o decreto privilegiou e determinou “os estados que deveriam gozar daquela prerrogativa: Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul” (idem, *ibidem.*). Com o advento da

Lei n.º 452, de 5.7.1937, a Universidade do Rio de Janeiro é transformada, recebendo a denominação de Universidade do Brasil. Em 5.11.1965, através da Lei n.º 4831 passa a chamar-se de Universidade Federal do Rio de Janeiro (FÁVERO, 1977, p. 30).

Depois da reforma Maximiliano “em 1927, surgia por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel, a Universidade de Minas Gerais. Também não passou da agregação das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina” (ROMANELLI, 1998, p. 132). O ensino superior passou, ainda, por outras reformas e estas corresponderam às medidas tomadas pelo ministro Francisco Campos quando ele esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado pelo governo provisório de Getúlio Vargas na década de 1930.

Com os decretos⁹ de Francisco Campos, a estrutura didática e administrativa também passou por mudanças, além da exigência de no mínimo três institutos de ensino superior para a formação de uma universidade:

⁸Na história da educação brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é considerada a primeira instituição universitária, criada pelo Governo Central. Foi instituída em 1920, pelo decreto n.º14.343, do Presidente Epitácio Pessoa e referendado pelo Ministro Alfredo Pinto (FÁVERO, 1977, p. 28).

⁹ A chamada reforma Francisco Campos efetivou-se através de uma série de decretos, sendo eles: a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; e) Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas; f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. Com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central (SAVIANI, 2008, p. 195-196).

Pelos decretos n.º 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931, é empreendida a reforma do ensino superior, que leva o nome do titular do ministério. Esta reforma se reveste de importância por ter adotado como regra de organização o sistema universitário. Isto através da criação da reitoria, com a função de coordenar administrativamente as faculdades. Exigia, ainda, a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior – Direito, Medicina e Engenharia – ou, em lugar de algum desses, a Faculdade de Ciências e Letras, à qual competia (RIBEIRO, 2007, p. 107).

Cabe lembrar que as reformas concernentes à educação, não ficaram restritas ao ensino superior. Com o passar dos anos, juntamente com as reformas, outras universidades surgiram no contexto brasileiro no século XX e a criação das universidades não ficou limitada a aprovação de decretos:

Em 1935, Anísio Teixeira, como Secretário da Educação, criava a Universidade do Distrito Federal, de estrutura arrojada, caracterizada pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. Teve, porém, essa Universidade curta duração: em 1939, ela foi extinta, ao incorporar-se à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937. Também em 1935 era criada a Universidade de Porto Alegre, a primeira a incluir, em sua estrutura, uma Faculdade de Estudos Econômicos. A partir de então, começaram a surgir universidades, públicas e privadas, por todo o território nacional, em número que, em 1969, já somava 46 (ROMANELLI, 1998, p. 133).

Nos anos de 1937 a 1945, o Brasil viveu um período de ditadura que ficou conhecido como Estado Novo, e o presidente foi Getúlio Vargas que teve como ministro da educação Gustavo Capanema que aprovou diversos decretos e leis para mudar a educação.

Nessa época foram reestruturados o ensino secundário, o ensino técnico e o ensino profissional. Houve, ainda, o surgimento do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). As reformas do ministro Capanema não tiveram como foco o ensino superior, como havia acontecido com as reformas anteriores, afinal, os anos de 1937 a 1945 foi um período marcado pela necessidade de formação de mão de obra qualificada para viabilizar o desenvolvimento industrial.

Com o fim da ditadura Vargas, em 1945, até o ano de 1964, o Brasil viveu um período conhecido como segunda república. Foi o período no qual aconteceram várias mudanças no modelo econômico e social, as quais foram pautados no modelo de desenvolvimento nacional. Foi na segunda república que os debates sobre a educação, do movimento da escola nova¹⁰

¹⁰ Em 1924, reunia-se, no Rio de Janeiro, um grupo de educadores brasileiros imbuídos de ideias renovadoras sobre o ensino, para criar a Associação Brasileira de Educação. Esse grupo, do qual faziam parte Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Süsskind de Mendonça e Delgado de Carvalho, se propôs, com a criação dessa Associação, Centrar num órgão, que não era um órgão de classe, mas, antes, uma organização que encarnava um movimento, as reivindicações desse movimento, reivindicações que pretendiam sensibilizar o poder público e a classe de educadores para os problemas mais

foram retomados, e que surgiria a primeira proposta de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB). Os debates da LDB, naquele período, concentraram-se na oferta da educação primária e secundária.

Após aprovada a LDB, no tocante ao ensino superior, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, reservou o título IX para tratar da educação de grau superior, subdividindo-os em três capítulos: o primeiro capítulo abordou o ensino superior, por exemplo, graduação, pós-graduação, organização, currículo; já o capítulo seguinte (II) abordou aspectos da universidade, suas constituições e conselhos, bem como dos estabelecimentos e das autonomias didáticas, financeiras e administrativas; e o capítulo III abordou os estabelecimentos isolados de ensino superior, por exemplo, dos Estados e Municípios. Porém,

A Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB), não apresentou grandes inovações no que diz respeito ao ensino superior. Há quem diga que, comparada ao Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, guardadas as proporções, representa um retrocesso. Não há dúvida que essa lei poderia ter contribuído expressivamente para a reforma universitária brasileira, sobretudo tendo presente as conclusões e recomendações dos Seminários promovidos pelos estudantes, a Reunião dos Reitores das Universidades Federais, a discussão em torno dos anteprojetos da própria Lei e o projeto de criação da Universidade de Brasília, promulgado cinco dias antes da LDB. Em relação ao ensino superior, a LDB apresenta-se mais como enumeração de providências particulares, do que como arcabouço consistente para uma reforma em profundidade. Não estabelece princípios a partir dos quais se pudesse questionar o sistema universitário brasileiro, e fazer as necessárias opções. Mais ainda: além de não inovar, estabeleceu diretrizes para o ensino superior apoiada em <clichês> e normas ultrapassadas. Por exemplo: o art. 67 dispunha que o ensino superior seria ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em Universidades, com a cooperação de Institutos de pesquisas e centros de treinamentos de pessoal, tomando como regra o que trinta anos antes (Reforma Campos) havia sido aceito como exceção (FÁVERO, 1977, p. 53-54).

No mesmo ano de aprovação da LDB foi criada a Universidade de Brasília. Nessa época a capital do país não tinha a sua sede no Rio de Janeiro, mas sim, na capital do Distrito Federal, Brasília, que fora fundada em 21 de abril de 1960. “Criada pela Lei n.º 3.998, de 15

cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas. Se a Associação Brasileira de Educação não foi a origem do movimento, foi todavia a medida prática tomada pelo movimento para objetivar os seus propósitos e ganhar forças junto às autoridades competentes e evidenciar a extensão daqueles problemas. Ela representava, antes, a toma de consciência e o compromisso assumido por um grupo no engajamento por uma luta que iria perdurar alguns decênios. Antes da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), já se haviam empenhado na luta pela implantação das novas ideias do ensino de vários autores de livros sobre educação. Era o resultado da influência das ideias então vigentes nos Estados Unidos e na Europa e consubstanciadas, às vezes vista de maneira impropriamente reunidas, sob o nome de “Movimento de Escolas Novas”. Vários livros sobre a “Escola Nova” surgiram no Brasil, agora apresentando e analisando a educação sob aspectos também novos: os aspectos psicológicos e o aspecto sociológico. (...) Era, portanto, o movimento renovador que iria ter na ABE seu órgão representativo e seu centro divulgador. Era também o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ROMANELLI, 1998, p. 128-129. Grifos da autora).

de dezembro de 1961, a Universidade de Brasília surge como um projeto orgânico de uma instituição integrada” (FÁVERO, 1977, p.42).

Porém, em 1964 o Brasil voltou, novamente, a viver uma ditadura o que provocou atrasos nas discussões sobre a educação, que haviam sido retomados, e apresentavam tímidos avanços, se considerarmos, por exemplo, a aprovação de uma lei que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante o período da ditadura militar, cabe destaque para algumas leis que surgiram nesse período, especialmente, a lei n. 5.540/68 que regulamentou o ensino de terceiro grau e introduziu várias mudanças na então LDB. Essa lei ficou conhecida como a lei da reforma universitária.

Um mês antes de promulgada a Lei n.º 5.540/68, o Decreto n.º 63.341, de 1.10.68, estabeleceu critérios para a expansão do ensino superior. Por ele, no exame de pedidos de autorização e reconhecimento, bem como nos de financiamento, deveriam ser evitadas a expansão de vagas e a criação de novas Unidades para profissões já suficientemente atendidas, podendo mesmo ser transformadas tais Unidades em instituições destinadas a formar profissionais de área deficitárias. Em 28 de novembro de 1968 é sancionada a Lei n.º 5.540 e, de acordo com ela, o ensino superior deve ser oferecido em Universidades e só excepcionalmente em Estabelecimentos Isolados. Mais uma vez verifica-se uma certa antinomia entre os documentos legais e a posição do próprio CFE, se atentarmos para os dados de autorização de cursos em Estabelecimentos Isolados (FÁVERO, 1977, p. 71).

A Lei 5.540/68, na citação acima, novamente assegurou que o ensino superior fosse ministrado exclusivamente pelas universidades. Contudo, cabe destacar ainda que

a lei n.º 5.540/68, que reforma o ensino superior, traz algumas modificações com vistas a responder a uma necessidade (reconhecida pelo Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – GTRU) de encontrar maneiras para expandir esse nível de ensino com o mínimo de custos para não prejudicar o atendimento dos níveis anteriores, considerados como prioritários (Cunha, 1975:241-2). As modificações da estrutura interna das universidades referidas na lei, para produzir a expansão necessária com um mínimo de custos, que importam relacionar no momento são as seguintes: a) a departamentalização; b) a matrícula por disciplina; c) o curso básico; d) a institucionalização da pós-graduação (RIBEIRO, 2007 p. 192-193).

É importante destacar que as mudanças não se limitaram apenas à Lei n. 5.540, pois “em 1971, as condições para o ingresso na Universidade foram fixadas pelo Decreto n.º 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispôs sobre o Concurso Vestibular” (ROMANELLI, 1998, p. 229). Com isso, esperava-se sanar o problema do ingresso na universidade que era um grave problema naquela época. Porém,

Com relação a este ponto, o primeiro passo dentro da Reforma Universitária

encontra-se na Lei n.º 5.540/68 (art. 17 e particularmente 21): *o concurso vestibular abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de 2º grau, sem ultrapassar este nível de complexidade, para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores*. Nesses conhecimentos comuns são conhecidas as disciplinas obrigatórias prescritas pela LDB e, com a promulgação da Lei n.º 5.692/71, os conhecimentos equivalentes ao núcleo comum. O Decreto-lei n.º 464, de 11.2.1969 (art.4º), prescreve que o Ministério da Educação e Cultura deverá atuar junto às instituições de ensino visando à realização mediante convênios, de concursos vestibulares unificados em âmbito regional. Complementam estes dois documentos os Decretos nn. 68.908/71 (art. 2º, 6º, 7º e 8º) e 73.079/73 (art.1º), seguido de várias portarias ministeriais e pareceres do CFE, no período de 1971 a 1975. Da análise desses documentos, destacam-se como aspectos essenciais: a) função classificatória do vestibular; b) conteúdo abrangido e nível de complexidade; c) avaliação da formação recebida pelos candidatos no 2º grau e sua aptidão intelectual para estudos superiores (FÁVERO, 1977, p. 75-76. Grifos da autora).

Este é um momento propício para registrar um paradoxo do período no tocante à educação. As aprovações rápidas das leis que alteravam a estrutura e funcionamento das universidades, mais uma vez, eram intencionais; e, além da reforma partir do governo, elas eram reivindicações que surgiram dos segmentos da sociedade que eram, em sua maioria, contestadores do governo e que foram, em um primeiro momento, rejeitadas.

A questão que se coloca, inicialmente, para nós é a de saber por que o Governo resolveu, em determinado momento, promover a Reforma Universitária, quando era ela reivindicação da ala mais contestada da sociedade brasileira na época. Florestan Fernandes dá-nos uma resposta aceitável: após 1964 a atuação do Governo, em relação à Universidade, passou por duas fases. A princípio, ele defendeu os interesses dos estratos conservadores manipuladores da cátedra contra a ofensiva de professores e estudantes que advogavam a reforma. Depois, mudou de tática, quando percebeu que “a extinção do antigo padrão de escola superior não ameaçava o *status quo*” (ROMANELLI, 1998, p. 230. Grifos da autora).

Ainda nessa perspectiva, Romanelli (1998) afirma que

Assim, pois, a modernização da universidade ocorreu menos por pressão da rebelião estudantil do que pela descoberta de que a inovação poderá ser manipulada sem ameaças à estrutura de poder, ao mesmo tempo em que se ajustaria mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico, apontando este aspecto pelas forças internas e externas interessadas nessa modernização. Assim, pois, o Governo não só cedeu às pressões, como também assumiu a responsabilidade da inovação (ROMANELLI, 1998, p. 231).

Por fim, cabe, antes de encerrar este capítulo, destacar a forte presença religiosa no ensino superior no Brasil, em pleno século XX. São acontecimentos, embates e debates sobre o ensino superior que permearam o século XX, sobretudo a participação ou não de instituições religiosas na educação, além das lideranças católicas que se articularam sobre a formação de universidades.

E, de fato, a liderança católica em articulação com a cúpula eclesiástica trabalhou com afinco para viabilizar a fundação da universidade católica, levando a proposta até a Cúria Romana. Com o incentivo da Congregação dos Seminários e Universidades da Santa Sé, o cardeal Dom Leme, arcebispo do Rio de Janeiro, foi autorizado pelo papa Pio XI a tomar as providências que conduzissem à instalação da universidade. Por sua vez, o episcopado nacional, apoiando coletivamente a iniciativa, por ocasião da realização do Concílio Plenário Brasileiro, em 1939, emitiu carta pastoral assinada por Dom Leme, enquanto legado pontifício, e por todos os arcebispos e bispos do Brasil, advogando a criação da universidade católica. Em 1940 são tomadas as seguintes providências: a) Dom Leme entrega à Companhia de Jesus a tarefa de dirigir e administrar a instituição a ser criada; b) institui-se a comissão organizadora das Faculdades Católicas sob a direção de Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca; c) a primeira tarefa da comissão foi fundar uma sociedade civil mantenedora da universidade; d) no mês de outubro o Conselho Nacional de Educação autoriza, por unanimidade, o funcionamento das Faculdades Católicas; e) ainda em outubro o presidente Getúlio Vargas assina o Decreto n.6.409 autorizando a instalação do curso de direito e dos cursos de filosofia, letras clássicas, letras neolatinas, letras germânicas, geografia e história, ciências sociais e pedagogia, integrantes da Faculdade de Filosofia (SAVIANI, 2008, p. 260-261).

Já alguns anos mais tarde, porém ainda na década de 1940, as universidades católicas receberiam a denominação de pontifícia e, nos anos subsequentes, se expandiriam para todo o país:

Em 15 de janeiro de 1946, pelo Decreto-Lei n.8.681, as Faculdades Católicas de Direito e de Filosofia e a Escola de Serviço Social foram autorizadas a constituir-se como Universidade Católica do Rio de Janeiro. Seus estatutos foram aprovados pelo Parecer n.293/46 do Conselho Nacional de Educação e homologados pelo Decreto n.21.968, de 21 de outubro de 1946, do presidente Eurico Gaspar Dutra. Finalmente, pelo Decreto *Laeta coelho arridens*, a Sagrada Congregação de Seminários e Universidades concedeu, em 20 de janeiro de 1947, o título de “pontifícia” à Universidade Católica do Rio de Janeiro. Na esteira da PUC-RJ foram sendo constituídas outras universidades católicas, começando pela de São Paulo, aprovada pelo Decreto n.9.632, assinado pelo presidente Dutra em 22 de agosto de 1946, transformada em “Pontifícia” pelo papa Pio XII em 25 de janeiro de 1947. Surgiram na sequência a PUC do Rio Grande do Sul (1948), a PUC-Campinas (1955), PUC-Minas (1958), PUC-Paraná (1959), a Universidade Católica de Goiás (1960), de Pernambuco (1961), de Salvador (1961), de Petrópolis (1962), de Santos (1986), de Mato Grosso do Sul (1993), de Brasília (1994) (SAVIANI, 2008, p. 262).

Enfim, observa-se que o desenvolvimento da estrutura ou até mesmo de uma política educacional no Brasil sempre foi direcionado para atender as necessidades dos governos e do contexto das suas respectivas épocas. Este é o caso, por exemplo, dos jesuítas que expandiram a religião católica para catequizar indígenas e escravizá-lo, sendo fornecedora da educação da elite colonial.

Depois, com Pombal, a educação buscou se adequar nos territórios, sob o domínio de Portugal e com o objetivo de se adaptar e alcançar os patamares do avançado modelo educacional europeu, ainda que não possuísse recursos mínimos e infraestrutura adequada

para o caso dos países que eram suas colônias.

Após a vinda da família real ao Brasil surgiu o ensino superior não teológico, para atender as necessidades da presença da coroa, sobretudo em relação à estrutura burocrática, médicos e, também, acerca do desenvolvimento de curso superior; por exemplo, da formação em engenharias, em âmbito militar, para garantir a segurança do território.

Com o advento da república, o ensino superior se estrutura e se consolida. Porém, continua restrito à reduzida elite agrícola e à burguesia dos centros urbanos que veio junto com a monarquia, cuja finalidade consistia em formar mão de obra no Brasil. Além disso, a necessidade de expansão dos processos industriais, que passou a exigir mão de obra qualificada, foi o motivo propulsor para expandir e garantir o acesso à educação elementar, para a maioria da população pobre e marginalizada.

Com isso, após recuperar e sistematizar as informações do contexto brasileiro, sob o olhar da história, com direcionamento específico sobre o ensino superior, e de relacioná-lo com o contexto mundial, encerra-se este capítulo contemplando a abordagem histórica até o final da década de 1980. Com isso, sustentamos a afirmação de que o ensino no Brasil sempre foi desenvolvido, em todos os níveis, para atender interesses específicos, além de acordos e tratados políticos internacionais, o que sempre privilegiou o interesse de uma minoria dominante que pertence a elite.

No capítulo seguinte, será dada continuidade ao assunto contemplando abordagem histórica da década final do século XX, ou seja, de 1990 e da primeira década do século XXI, contemplando os acordos e os tratados das políticas de interesses internacionais, dos quais o Brasil passou a fazer parte e que, conseqüentemente, exerceram considerável influência na implementação das políticas públicas, no contexto brasileiro, para o ensino superior.

CAPÍTULO – II

O PERÍODO DE 1985 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Neste capítulo foi dada continuidade a linha de raciocínio desenvolvida no capítulo anterior. A abordagem proposta relacionou, assim como no capítulo anterior, o contexto do Brasil com o mundo. Justifica-se essa estrutura, em capítulo separado, porque o processo de redemocratização que se iniciou em 1985, se consolidou com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988 e permanecem até os dias atuais.

Desse modo, o Brasil vive o maior período na sua história sob um regime político definido como democrático, ainda que as atuais conjunturas e acontecimentos da atual segunda década do século XXI mostrem o contrário.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo principal apresentar como se desenvolveram as políticas públicas para a educação no Brasil, especificamente com relação ao ensino superior, observando a influência das políticas públicas internacionais, bem como daquelas que foram propostas para países em desenvolvimento.

Para isso, foi dada continuidade a abordagem histórica iniciada no capítulo anterior, observando o contexto do Brasil com relação ao contexto mundial e com o contexto da América Latina a partir das duas décadas finais do século XX e início do século XXI. Isso porque,

O papel do Estado latino-americano na economia nacional, embora com matizes distintos em cada país, está atrelado às formas e modalidades que a relação com o setor privado assumiu e de como o próprio Estado lançou mão de um leque variado de dispositivos de auxílio para manter esse setor longe das turbulências da economia da região, independentemente do custo social que isso implicaria. (AGUILAR, 2013, p.82)

CONTEXTO HISTÓRICO

No que se refere ao contexto brasileiro, em 1985 teve fim o período da ditadura militar que durou mais de vinte anos. Entretanto, de 1985 a 1989 o Presidente da República foi escolhido por eleição indireta, e no ano de 1988, no dia 5 de outubro, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida e citada por muitos como “Constituição Federal”. Apenas em 1989 foi realizada a primeira eleição

direta, ou seja, com voto popular, cujo primeiro presidente eleito assumiu no ano de 1990.

Entre os diversos pontos importantes da Constituição, e considerando o período no qual ela foi promulgada, destaca-se, a autonomia das universidades e o Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, as demandas resguardadas na Constituição Federal, para garantir o direito à educação, exigiu a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), para que pudesse ser regulamentado e, principalmente, assegurado, como se daria o cumprimento dos direitos educacionais prescritos na Constituição Federal.

Porém, apenas no dia 20 de dezembro de 1996, ou seja, após a Constituição Federal completar mais de oito anos e dois meses, foi aprovada a nova LDBEN, para regulamentar o direito a educação. Nesse sentido, o início conturbado do processo de redemocratização do Brasil, juntamente com a necessidade de estabilizar a economia pode ter contribuído para a demora em aprovar uma nova LDBEN. Contudo, apesar de ser difícil de afirmar se tal demora foi intencional ou não, parte-se aqui do entendimento que

as reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990 foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial, sobretudo durante os 8 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1139).

Conforme se pode observar, a década de 1990 iniciou-se como promissora para a sociedade brasileira, afinal, o Brasil efetivou um processo de democratização, após um longo período de ditadura militar, e teve início o mandato do primeiro presidente eleito pelo voto popular. Porém, logo de início o processo de redemocratização do Brasil foi conturbado, pois o primeiro Presidente eleito, após mais de vinte anos de ditadura, foi acusado de corrupção o que resultou na sua renúncia do cargo de Presidente da República.

Apesar desses acontecimentos conturbados, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) já exercia influência desde a década de 1980, em diversos países em desenvolvimento, e já se encontrava naquele período exercendo influência na política brasileira. Com isso, as políticas brasileiras, já no processo de redemocratização estavam

a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal, o que significou, no caso do Brasil a partir do governo de Collor de Melo (1990-1992), a radicalização da liberalização da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1142)

Além disso, também se observa que o início do processo de democratização necessitava de estabilidade econômica, o que somente ocorreu a partir de 1994 no governo de Fernando Henrique Cardoso. No ano de 1994 teve início o primeiro governo que implementou o plano real e efetivou a estabilidade dessa moeda perante a inflação. A estabilidade do plano real tornou a economia sólida e permitiu que o Brasil pudesse celebrar tratados e acordos políticos internacionais.

Desse modo, e recuperando a informação no tocante a demora em aprovar uma LDBEN, após a Constituição Federal de 1988, é inegável que esse atraso tornou possível que os acordos políticos selados pelo Brasil, com instituições internacionais, por exemplo, para estabilizar a economia, exerceu influência significativa na implementação das políticas educacionais brasileira.

A forte influência exercida pelo Banco Mundial na política macroeconômica brasileira irradia-se sobre diversos setores, entre eles, a educação. Não alheio a isso, o governo Fernando Henrique Cardoso vem dando continuidade a reformas educacionais, muitas das quais coincidem com propostas do Banco Mundial (BIRD). Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (ALTMANN, 2002, p.79).

Cabe destacar que a política desenvolvida pelo BIRD, para a educação, foi estruturada de forma padronizada com a finalidade de ser amplamente disseminada e difundida nos países em desenvolvimento. Afinal,

O Banco Mundial tornou-se uma espécie de ministério da educação dos países periféricos ao estabelecer *condicionalidades* em termos das políticas sociais a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM. A capacidade de emprestar recursos aos países periféricos, combinado com a assessoria técnica prestada pelo Banco, permitiu que politicamente este se tornasse o maior centro mundial de informações sobre desenvolvimento e pudesse canalizar para a órbita de influência dos Estados Unidos (EUA) (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1142).

Nesse sentido, ainda que o BM conhecesse as peculiaridades políticas, sociais e econômicas, bem como as necessidades imediatas que cada país periférico necessitava, as propostas educacionais do Banco Mundial não consideraram as peculiaridades desses países e muito menos a implementação ou alteração de novos recursos ou infraestrutura para melhorar a educação de fato, afinal, a preocupação do BM consistiu em estruturar

uma proposta articulada para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares. Embora reconheça que cada país tem sua especificidade, trata-se, de fato, de um único “pacote” de reformas proposto aos países em desenvolvimento (ALTMANN, 2002, p. 80. Grifos da autora).

Desse modo, constata-se que as mudanças implementadas na educação, na década de 1990, para os países em desenvolvimento, sobretudo, o Brasil, foram estritamente direcionada por agências internacionais e permitiu que “a influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais no Brasil dos anos 1990 foi bastante significativa, tanto em sua concepção quanto em sua operacionalização” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1139). Além disso, não se pode esquecer que

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1139).

Desse modo, é possível observar a influência de agências internacionais na política educacional brasileira. A título de exemplo, na LDBEN no art.9º, inciso VI, é possível verificar a necessidade de desenvolver processos de avaliação a nível nacional. Entretanto, antes mesmo da aprovação da LDBEN foram

implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995 (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1140).

Nesse sentido, é possível constatar que governo FHC na década de 1990 deu total prioridade à educação, influenciado pelas metas do Banco Mundial, porém, os desenvolvimentos das políticas não ficaram restritas aos sistemas de avaliação.

No cerne das propostas do Banco Mundial para as reformas educacionais nos países periféricos, entre eles o Brasil, estavam a ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. A ênfase na educação básica (ensino fundamental) tornou-se mais evidente a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com a lei n. 9424/96 (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1140).

O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996¹ e regulamentada pela lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996² e pelo decreto nº 2.264 de 27 de junho de 1997³. Com isso, observa-se mais uma vez que as prioridades das políticas educacionais contemplaram os interesses das políticas internacionais, deixando-se de lado os outros níveis da educação, por exemplo, o ensino médio e o ensino superior. “A gestão de FHC e de seu ministro Paulo Renato Souza quase inviabilizou o funcionamento das instituições federais ao não lhes assegurar recursos mínimos para custeio e substituição de pessoal” (PINTO, 2009, p.324), o que novamente atendia ao interesses das políticas internacionais.

Segundo as recomendações do Banco Mundial, a responsabilidade por esse nível de ensino deve ser deixada para a iniciativa privada. Ao lado dessa matéria, o jornal publicou uma nota divulgando que o Fundo Monetário Internacional (FMI) sugeriu, em relatório sobre políticas sociais do governo, que as universidades públicas brasileiras se tornem pagas. Segundo o FMI, a verba obtida poderia ser usada nos ensinos fundamental e médio (ALTMANN, 2002, p. 84-85).

Por conseguinte e para avançar na abordagem do contexto histórico do Brasil, no que se refere ao governo Lula, o início de seu mandato não foi diferente da política que havia sido iniciada por FHC, ao menos no que se pode referir sobre as políticas educacionais para a educação básica.

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p.198).

¹ Vide o leitor em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm acesso em: 10 fev. 2017.

² Vide o leitor em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm acesso em: 10 fev. 2017.

³ Vide o leitor em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm acesso em: 10 fev. 2017.

Na primeira década do século XXI, a eleição de Lula representou o anseio por mudanças nas políticas realizadas pelo governo FHC. O governo anterior não havia agradado mediante as propostas e implementações das suas políticas de governo. Por exemplo, no aspecto educacional,

o conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento (OLIVEIRA, 2009, p.199).

No entanto, apesar do primeiro mandato do governo Lula não apresentar mudanças no tocante às reformas educacionais implementadas no governo anterior, é preciso destacar que

Os programas sociais implementados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios. Orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu, muitos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza (OLIVEIRA, 2009, p.203).

E, apesar de duramente criticado, a implementação desses programas sociais, ou seja, dessa prioridade na agenda do governo Lula, se fez necessário porque proporcionou a redução da miséria, que ainda persiste no Brasil. Isso proporcionou condições de vidas menos indignas às populações carentes e, sobretudo, da população das regiões longínquas do vasto território brasileiro.

Na segunda metade dos anos 2005-2010, o papel do Estado representa um esforço singular de recuperar a sua capacidade de intervenção social, visando diminuir a pobreza, transferir renda e incluir as grandes majorias historicamente excluídas (AGUILAR, 2013, p. 82).

Além disso, cabe destacar que a “América Latina mostrou, no encerramento da primeira década do século XXI, níveis de crescimento econômico e de emprego elevados e constantes” (AGUILAR, 2013, p.82) configurando um cenário internacional favorável para o desenvolvimento, sobretudo, social, do Brasil. Ainda no primeiro mandato, o governo Lula apresentou avanços na educação, porém, voltadas para o ensino superior.

É inegável que têm ocorrido avanços, principalmente a partir do último ano do primeiro mandato de Lula. No que se refere à educação superior, houve sensível melhora nas condições de custeio e investimento das IFES (Instituições Federais de Educação Superior) (PINTO, 2009, p.325).

Já no final do primeiro mandato e início do segundo, o governo Lula começou a ampliar as políticas públicas que haviam sido implementadas. Os investimentos no período do governo Lula foram além do cumprimento da meta do PNE, e contemplou, por exemplo, as políticas que se referem ao financiamento do ensino superior.

Com relação ao ensino superior, observa-se, no período de 2000 a 2007, um crescimento nas despesas em termos reais de 30%, que ocorreu essencialmente nos dois últimos anos da série histórica. Esse crescimento parece refletir uma melhoria observada nas condições de funcionamento das Ifes (Instituições Federais de Educação Superior), mas ainda não captam os custos da grande expansão recente dessa rede (por ser gradual a contratação de pessoal, por exemplo), ou indicam que o crescimento das despesas não tem acompanhado aquele da oferta de vagas, o que pode apontar problemas mais à frente (PINTO, 2009, p.334).

É evidente que toda política pública implementada para o ensino superior é importante, principalmente, se considerarmos o contexto histórico do Brasil. Afinal, conforme pode ser constatado no capítulo 1, o início do ensino superior no Brasil foi intencional e com finalidades específicas, e o seu acesso, mesmo com o passar dos anos, sempre esteve limitado a pessoas com privilégios sociais e econômicos.

Além disso, e dando destaque à questão do acesso ao ensino superior é preciso pontuar que foi no governo Lula que surgiu uma das primeiras políticas públicas que buscou reduzir essa discrepância, por intermédio do

Prouni (Programa Universidade para Todos), um programa que vale por toda uma reforma universitária. Da noite para o dia, abriu-se na rede privada um conjunto de vagas gratuitas ou semigratuitas, graças à isenção de impostos para o setor, superior ao total de vagas oferecidas pela rede federal até então. Para as instituições privadas, o programa foi um alívio financeiro, pois permitiu remunerar vagas que eram ociosas e que, por isso, já se destinavam a bolsas concedidas pelas próprias instituições. Para conhecer seu real impacto, seria necessário avaliar qual foi o aumento de bolsas oferecidas pelas instituições, considerando a situação anterior ao Prouni. Já na esfera das instituições públicas de educação superior os números anunciados são impressionantes (PINTO, 2009, p.326).

Evidentemente que todas as políticas públicas comportam críticas, sobretudo, para o ensino superior, afinal, o sistema público de ensino superior carecia de reformas e de recursos. E, a implementação de programas como o Programa Universidade para Todos

(Prouni), voltado para atender as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, poderia desviar o foco da atenção para essas necessidades.

Em 2005 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo de oferecer “cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores em serviço da rede pública de educação básica” (CARVALHO, 2014, p.217). Entretanto, cabe destacar que essa não foi a única política pública que esteve na agenda do governo para o ensino superior no governo Lula.

Através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que se estrutura na modalidade de educação a distância (decreto n. 5.800 de 8/6/2006), e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) o governo federal se propõe a ampliar as matrículas federais de 491 mil, em 2002, para 1,2 milhão, em 2010. Só no âmbito do REUNI pretende-se ampliar as vagas presenciais nos cursos de graduação de 101 mil, em 2002, para 227 mil, em 2012. O fato que preocupa é que, no caso do REUNI, para uma expansão tão robusta, o decreto n. 6.096, de 24/4/2007, que o regulamenta, estabelece um limite de ampliação de 20% nos gastos de custeio e pessoal, em cinco anos (PINTO, 2009, p.326).

Em outros autores, por exemplo, Carvalho (2014) é possível observar outras características das políticas públicas para o ensino superior implementadas no período governo Lula.

Dentre os principais compromissos de campanha do então candidato Lula estava priorizar o modelo universitário público por contemplar os princípios fundamentais da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A ação estatal caminhou neste sentido por meio da criação de novas universidades federais e da construção de novos *campi* nas já existentes. O Programa de Expansão Fase I realizou concursos públicos para provimento de 7.668 vagas para docentes e 4.717 para técnicos administrativos. A política de incremento de vagas tomou novo formato durante a segunda gestão de Lula sob a batuta do Ministro Fernando Haddad, impulsionada pelo crescimento econômico e pela maior disponibilidade de recursos da União direcionada à recuperação das verbas de custeio, pessoal e investimentos. Nesta direção, o governo federal lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) para o período de 2008 a 2012. O programa teve como princípios: criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (CARVALHO, 2014, p.220. Grifos do autor).

As mudanças decorrentes dessas políticas públicas foram adiante, ou seja, não ficaram restritas somente para a ampliação de vagas e da expansão das IES pelo REUNI. Para fins de exemplo, destacamos o Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM), que passou a ter uma finalidade a mais, para além de avaliar o desempenho de alunos concluintes do ensino médio, ou seja, passou a ser utilizado como critério de ingresso em IES.

O protagonismo do ENEM foi grande, afinal, as preocupações que já existiam sobre mecanismos mais democráticos de acesso ao ensino superior, inicialmente contemplou a tentativa do fim das ociosidades de vagas em IES particulares, mas, não se pode esquecer que ao mesmo tempo atendia a interesses das próprias IES privadas.

O Prouni originou-se, em parte, dessa pressão, uma vez que parcela de vagas não preenchidas transformou-se em bolsas de estudos mediante renúncia fiscal concedida pela União, de maneira a dar condições para que o aluno permanecesse no nível superior. É possível visualizar que no primeiro ano do programa houve ligeiro aumento na taxa de ocupação, todavia, o movimento mostrou-se ineficaz, pois nos anos seguintes o indicador de ociosidade só aumentou. O segundo mecanismo de acesso à demanda tratava das políticas afirmativas. A temática fazia parte dos principais objetivos do programa de governo, buscando contemplar o ingresso de negros, estudantes pobres e egressos da escola pública (CARVALHO, 2014, p.228).

Contudo, no governo Lula, o ENEM foi também utilizado para acabar com vagas ociosas nas IES públicas. Depois da implementação do Prouni, que assegurou o ingresso na IES particulares, o governo viabilizou outra forma de acesso as IES públicas federais, que passou a acontecer por intermédio do Sistema de Informações Unificados (Sisu) que também utiliza a nota do ENEM, como critério de ingresso aos cursos superiores das IES públicas. “No segundo mandato, o Enem foi remodelado pelo MEC, a fim de transformá-lo no principal mecanismo de seleção das instituições públicas federais por meio do Sistema de Informações Unificado (Sisu)”. (CARVALHO, 2014, p.225)

Entretanto, ainda que o governo Lula tenha priorizado o ensino superior na sua agenda política, essas implementações não foram tranquilas. Além das dificuldades de ampliar o número de vagas nas IES públicas, e de ofertar estrutura mínima adequada as IES já existentes, o ensino superior possuía um alto índice de evasão dos ingressantes, e uma alternativa para sanar esse problema foi a ampliação da oferta de vagas no noturno para que também fosse contemplado o estudante trabalhador.

As ampliações e melhorias na infraestrutura das IES do governo federal se efetivariam, e se ampliariam ainda mais, no governo de Dilma Rouseff, por exemplo, com a implementação e construção de campus dos conhecidos Institutos Federais, ou seja, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Por fim, cabe lembrar que foi nesse período, ou seja, nos últimos anos do governo Lula e início do Governo de Dilma Rousseff que se intensificaram os debates e discussões sobre as ações afirmativas, e foi o período que surgiram e foram implementadas algumas das políticas públicas para o acesso ao ensino superior.

ESTADO, GOVERNO E AGENDA.

Antes de abordar as políticas públicas e as suas relações com as ações afirmativas, é necessário, inicialmente, definir outro item importantíssimo que faz parte das políticas públicas, que é o Estado e o Governo, e na sequência, será abordada a definição da agenda política e as suas relações com o Estado e o Governo.

É prudente situar que a definição de Estado e de Governo será compreendida com base na formação do Estado na América Latina, bem como da sua consolidação e desenvolvimento, considerando-se as relações dos acordos e tratados internacionais que influenciaram na formação e consolidação do Estado nos países da América Latina.

A partir da referência do capítulo 1, é possível afirmar que a formação do Estado brasileiro aconteceu dentro do contexto de exploração que foi a situação predominante de muitos países da América Latina. Em Faletto (1989), ao abordar sobre os Estados na América Latina, o autor afirma que

O Estado expressa em todos os casos o conjunto de relações econômicas, sociais e, especialmente, de poder que ocorrem em uma sociedade. Nem sua história, nem sua atual modalidade, podem ser compreendidas apenas com considerações das formas em que se organizam as relações econômicas entre as classes e os grupos sociais. Considerá-lo como uma superestrutura, reflexo de uma relação econômica específica, não esgota as possibilidades de análises e interpretação; contudo, o Estado é um fenômeno que tem lugar a margem das relações sociais (FALETTTO, 1989, p.69-70. Tradução minha)⁴.

O Estado, no contexto da América Latina, não pode ser observado ou analisado apenas na especificidade de seu país ou território. Afinal, no contexto da América Latina, ao buscar compreender a formação e, principalmente, o papel do Estado, se faz necessário compreender que muitos países foram colônias de exploração, antes de se tornarem soberanos e consolidar a formação do Estado.

⁴ “El Estado expresa en todos los casos el conjunto de relaciones económicas, sociales y, especialmente, de poder que se dan en una sociedad. Ni su historia ni su modalidad actual pueden comprenderse mediante la sola consideración de las formas en que se organizan las relaciones económicas entre las clases y grupos sociales. Considerarlo una superestructura reflejo de una relación económica determinada no agota las posibilidades de análisis y interpretación; tampoco el Estado es un fenómeno que tiene lugar al margen de las relaciones sociales” (FALETTTO, 1989, p.69-70).

Além disso, outra característica comum aos processos de independências dos países da América Latina e, da constituição de seus governos, é que a consolidação desses processos foi conturbada e as políticas desenvolvidas nesses países sofreram grandes influências de agências e organizações financiadas por países desenvolvidos.

Quanto as suas características específicas, a particularidade do Estado nos países da América Latina está relacionada na medida em que é importante para a forma que o capitalismo, como formação econômica e social, é estabelecido em cada país. Isto significa considerar que tanto na forma de sua implantação como, o “modo de produção” e o tipo de relações sociais, cede espaço no conjunto da sociedade. Mas, a implantação do capitalismo, fundamentalmente no caso da América Latina, não pode negligenciar as relações que se estabelecem com o capitalismo internacional que se deve considerar hegemônico (FALETTTO, 1989, p.70. Tradução minha.)⁵.

Desse modo, observa-se que o Estado não pode ser visto apenas como uma superestrutura, mas sim, como um ente que recebe diversas influências desde a sua formação até a consolidação das suas políticas públicas.

Nessa perspectiva, é possível compreender que a concepção de Estado é aquela em que ele não é uma superestrutura por si só, e está sempre preste a ter influência de políticas ou acordos de tratados internacionais, que exercem poder na definição da agenda e até mesmo na atuação dos Governos. Nesse sentido, entende-se que

O estado não surge seguido por geração espontânea e muito menos é criado, no sentido de que “alguém” formalize sua existência através de um ritual. A existência do estado torna-se um processo formativo através do qual vai adquirindo um complexo de atributos que em cada momento histórico apresenta um nível distinto de desenvolvimento. Talvez, seja apropriado falar de “estaticidade” (“estatuta”) para nos referir ao grau em que um sistema de dominação social tenha adquirido o conjunto de propriedades – expresso nessa capacidade de articulação e reprodução de relações sociais que definem a existência de um estado (OSZLAK, 1978, p.4 Tradução minha)⁶.

⁵ “En cuanto a sus características específicas, la particularidad del Estado en los países latinoamericanos se vincula en medida importante con el modo en que el capitalismo, como formación económica y social, se establece en cada país. Esto significa tener en cuenta tanto la forma de su implantación como “modo de producción” como el tipo de relaciones sociales a que da lugar en el conjunto de la sociedad. Pero la implantación del capitalismo, fundamentalmente en el caso latinoamericano, no puede desatender las relaciones que se establecen con el capitalismo internacional, el que debe considerarse hegemónico” (FALETTTO, 1989, p.70).

⁶ “El estado no surge entonces por generación espontánea ni tampoco es creado, en el sentido que “alguien” formalice su existencia mediante un acto ritual. La existencia del estado deviene de un proceso formativo a través del cual aquél va adquiriendo un complejo de atributos que en cada momento histórico presenta distinto nivel de desarrollo. Quizás sea apropiado hablar de “estaticidad” (“stateness”) para referirnos al grado en que un sistema de dominación social ha adquirido el conjunto de propiedades – expresado en esa capacidad de articulación y reproducción de relaciones sociales que definen la existencia de un estado” (OSZLAK, 1978, p.4).

É evidente que podem ficar dúvidas sobre o que é o Estado, ou até mesmo da necessidade de uma definição específica para “Estado” e, certamente, a definição pode mudar de acordo com a área do conhecimento que estuda as políticas públicas. Contudo, o objetivo é apresentar uma definição de Estado que contemple as características do Brasil, ou seja, que contemple as características de um país colonizado e inserido na América Latina.

Evidentemente que no caso do Brasil, o Estado surge no contexto capitalista e estabelece relações complexas na relação com a sociedade. Nessa perspectiva, buscou-se em Aguilar (2013) uma concepção sobre o papel do Estado tendo como base a definição que o autor construiu para a palavra Estado, com o objetivo de torná-lo uma categoria de análise. Para o autor “não se trata apenas de elencar o Estado de um modo genérico, mas abordá-lo em sua especificidade, entendendo que dessa perspectiva a especificidade do Estado na América Latina” (AGUILAR, 2013, p.73).

Mais adiante o autor apresenta que,

dizemos isto por se tratar também de um conjunto de particularidades que assume o papel do Estado latino-americano em relação à economia nacional e seus vínculos com as economias regionais e a economia mundial, em relação aos vínculos entre Estado e sociedade e às relações entre o Estado e o público e o privado, às relações entre democracia, demandas sociais e governabilidade das jovens democracias da América Latina e, ainda, aos significados que assume o papel do Estado e como se traduz a sua intervenção em termos de *políticas públicas* (AGUILAR, 2013, p.73. Grifos do autor).

Essa concepção é importante porque na essência a função do Estado continua a mesma, ou seja, mediar os conflitos entre os exploradores e os explorados, que é uma característica presente no caso dos Estados que surgem, principalmente, no contexto da América Latina. Tem-se aqui o momento mais oportuno para abordar a diferença, ainda que de forma breve, entre Estado e Governo. A compreensão é importante para entender, posteriormente, as políticas públicas. Em Garcia (1977), o autor apresenta que

A palavra “Estado” significa, primitivamente, aquilo que é fixo, por oposição ao que é móvel. Etimologicamente, portanto, traz a conotação de algo estabelecido, que tem uma certa perenidade, onde é possível identificar algumas normas que orientam essa fixação. Por analogia de sentido, o termo passou a ser utilizado para identificar o poder político organizado, sob orientação de um sistema de governo (GARCIA, 1977, p.92).

A definição de Estado apresentada é importante porque, facilita a distinção entre Estado e Governo.

O Estado, enquanto organização política, pressupõe a solidariedade de seus membros, que lhe outorgam certas funções que, presumivelmente, representam os interesses da maioria dos concidadãos. O Estado não se confunde com o Governo, desde o momento em que o primeiro diz respeito à organização, às leis etc., enquanto o segundo diz respeito a um corpo de diretrizes que orientam a ação. O Estado, enquanto tal, só passa a existir a partir de determinada fase da evolução, enquanto é possível encontrar formas de governo, baseadas na tradição e nos mitos, por exemplo, que podem prescindir de um Estado politicamente organizado. A maioria dos analistas tem observado que, ao curso da evolução histórica, o poder, a propriedade e o status, os três aspectos intimamente relacionados, tem sido identificados como os determinantes fundamentais para o exercício do governo. Nestas condições, a autoridade do governo é a do Estado e vice-versa (GARCIA, 1977, p.92-93).

Nesse sentido, observa-se que, de fato, o que muda não é a essência do Estado, mas sim, a forma como o Estado passa a exercer seu papel, por intermédio do Governo que está no poder e que, ainda nos dias atuais, continua mediando à relação entre exploradores e explorados, priorizando os interesses dos acordos internacionais sobre as prioridades nacionais.

Após esses breves esclarecimentos, pode-se avançar para a compreensão da Agenda. A elaboração ou os assuntos que entram na pauta da agenda não são essencialmente técnicos ou burocráticos. Além disso, a pauta da agenda pode privilegiar os acordos políticos internacionais, os interesses peculiares do governo ou as demandas que surgem na sociedade.

As ações e as prioridades dos governos que repercutem na atuação do Estado surgem da formação e implementação das pautas da agenda desenvolvida pelos governos para a gestão do Estado. A construção de uma agenda envolve diversos interesses distintos, sejam estes oriundos da própria sociedade ou dos interesses dos políticos.

A formação da agenda de um governo decorre da constatação de problemas que podem surgir em um período ou em um governo específico, mas que deve exigir a atenção do governo para que possa ser aplicada e desenvolvida pelo Estado.

E, parafraseando Villanueva (2003), esses problemas podem diversos, a saber: problemas de interesse geral, por exemplo, nos casos de segurança pública; de interesse particular no caso daqueles problemas que envolvem necessidades específicas de um determinado segmento da sociedade que em geral é minoria; de interesse de grandes

corporações ou de necessidade isoladas e dependendo do tipo de problema pode haver um consenso ou divisão das opiniões da população. (VILLANUEVA, 2003, p.21-23).

Alguns problemas são relativamente simples e localizados com respostas disponíveis; outros são problemas complexos, de escala, interdependentes, que não podem ser tratados isoladamente. Uns são problemas de rotina, programáveis; outros são inéditos, para lidar com medidas inovadoras. Em resumo, as relações cotidianas entre sociedade e estado tomam a forma de problemas e soluções, demandas e ofertas, conflitos e decisões, necessidades e satisfações⁷ (VILLANUEVA, 2003, p. 23).

A postura do governo mediante todos os problemas que surgem pode ser a mais diversa. Para alguns governos os problemas mostram-se indiferente, para outros o governo destaca o problema e este ganha a prioridade na agenda, e outros problemas nem chegam a ganhar destaque na agenda pública. Assim, constata-se que nem todo problema se torna pauta na agenda e nem toda pauta da agenda se torna prioridade do governo.

A maneira como se elabora a agenda de governo, é dado de forma e conteúdo, reveste importância fundamental na política e na administração, tanto no plano teórico como no plano prático. Politicamente, expressa a vitalidade ou a frouxidão da vida pública em um sistema político determinado⁸ (VILLANUEVA, 2003, p.26. Tradução minha).

Por fim, pode-se concluir que as tomadas de decisões sobre a agenda envolvem interesses específicos e esses interesses podem atender as necessidades das políticas internacionais ou nacionais. Com isso, espera-se ter abordado de forma satisfatória a definição de Estado, a sua relação com o Governo e como se constrói a agenda política, bem como de como se elabora a agenda e dos assuntos que passam a fazer parte da sua pauta e que, posteriormente, dependendo dos interesses, podem se tornar políticas públicas, ou não.

⁷ “Algunos son problemas relativamente sencillos y localizados, con respuestas disponibles; otros son problemas complejos, de escala, interdependientes, que no son tratables aisladamente. Unos son problemas de rutina, programables; otros son inéditos, a encarar con medidas innovadoras. En suma, las relaciones cotidianas entre sociedad y estado toman la forma de problemas y soluciones, demandas y ofertas, conflictos y arbitrajes, necesidades y satisfactores”. (VILLANUEVA, 2003, p.23)

⁸ “La manera como se elabora la agenda de gobierno, se le da forma y contenido, reviste fundamental importancia política y administrativa, tanto en el plano teórico como en el práctico. Politicamente, expresa la vitalidad o la flojedad de la vida pública en un sistema político dado” (VILLANUEVA, 2003, p. 26).

Essa abordagem facilitará, posteriormente, tratar sobre as políticas públicas para o ensino superior, especificamente, das ações afirmativas, apresentando o ponto de partida sobre o qual se pode interpretá-la e a forma como ela é concebida nesta pesquisa.

A POLÍTICA PÚBLICA

Após abordar as definições de Estado, Governo e Agenda que se adequam a esta pesquisa, pode-se avançar para apresentar uma definição de políticas públicas. Para isso, têm-se como referencial teórico os estudos de Celina Souza. Para a autora⁹,

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo - , produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006, p.21-22).

Essa linha de raciocínio, mais adiante, é desenvolvida e aperfeiçoada pela autora que segue argumentando que,

Considera-se que a área de políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios. Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí por que as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das

⁹ Phd em Ciência Política pela London School of Economics and Political Science (LSE). Pesquisadora do Centro de Recursos Humanos (CRH) da Universidade Federal da Bahia. Brasil (SOUZA, 2006, p.20).

burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. Easton (1965) contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos (SOUZA, 2006, p.23-24).

Ao dar ênfase nas ações dos governos, a política pública passa a contemplar diversos setores do Estado porque “a proposta de aplicação de métodos científicos às formulações e às decisões do governo sobre problemas públicos se expande depois para outras áreas da produção governamental, inclusive para a política social” (SOUZA, 2006, p.23).

Além disso, é preciso ressaltar que o percurso teórico de Souza (2006) para construir uma definição de política pública, permite compreender o que se entende por campo holístico da política.

Se admitirmos que a política pública é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, isso tem duas implicações. A primeira é que, como referido acima, a área torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a política pública, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento, inclusive da econometria, já bastante influente em uma das subáreas da política pública, a da avaliação, que também vem recebendo influência de técnicas quantitativas. A segunda é que o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários “olhares” (SOUZA, 2006, p.26).

Aqui no que se refere aos diversos “olhares” que permeiam as políticas públicas pode-se entender como circunstâncias que se reflete no embate e debate em torno de diversos temas que na maioria das vezes estão permeados de interesses específicos. Isso faz com que

As definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (SOUZA, 2006, p.25).

Com isso, pode-se avançar com base nos estudos de Souza (2006) para a compreensão teórica de política pública. Isso porque,

do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas

explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (SOUZA, 2006, p.25).

Assim, com base na citação acima, sustenta-se a argumentação de que existem outras definições de políticas públicas, que podem ser oriundas de outras áreas ou correntes teóricas de outras disciplinas que estudam o tema.

Contudo, é preciso destacar que diversos estudos sobre políticas públicas desenvolveram e elaboraram novos modelos que tiveram como objetivo entender o porquê de alguns governos implementarem, algumas políticas públicas, em detrimento de outras. Isto é, são modelos que busca a compreensão do por que, de certas tomadas de decisões, em detrimento de outras, em determinados momentos históricos.

Nesse sentido, e com a finalidade de entender o porquê de as decisões políticas serem desenvolvidas algumas vezes, de forma ampla ou reduzida, foram desenvolvidos diversos modelos para compreender o desenvolvimento dessas políticas. Por isso, foram desenvolvidos modelos, por exemplo, “o incrementalismo”, “garbage can”, “coalizão de defesa”, “arenas sociais”, “equilíbrio interrompido” e o “ciclo da política pública” (SOUZA, 2006).

O ciclo da política é o modelo que interessa para esta tese, sobretudo com sua definição de política pública, porque é um modelo que

Vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado. O ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Esta abordagem enfatiza sobretudo a definição de agenda (agenda setting) e pergunta por que algumas questões entram na agenda política, enquanto outras são ignoradas. Algumas vertentes do ciclo da política pública focalizam mais os participantes do processo decisório, e outras, o processo de formulação da política pública. Cada participante e cada processo podem atuar como um incentivo ou como um ponto de veto. À pergunta de como os governos definem suas agendas, são dados três tipos de respostas. A primeira focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles. O reconhecimento e a definição dos problemas afeta os resultados da agenda. A segunda resposta focaliza a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o

mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. Segundo esta visão, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e determinante na definição da agenda. Quando o ponto de partida da política pública é dado pela política, o consenso é construído mais por barganha do que por persuasão, ao passo que, quando o ponto de partida da política pública encontra-se no problema a ser enfrentado, dá-se o processo contrário, ou seja, a persuasão é a forma para a construção do consenso. A terceira resposta focaliza os participantes, que são classificados como visíveis, ou seja, políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas (SOUZA, 2006, p.29-30).

Por conseguinte, e considerando-se a análise pelo ciclo da política, que tem uma extensa fundamentação teórica, e, considerando-se as definições em autores norte-americanos já citados acima com fundamentação em Souza (2006), para esta pesquisa entende-se que as políticas públicas

são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p.25-26).

Nessa perspectiva, apresentaram-se até o momento as características e etapas que envolvem o desenvolvimento de uma política pública, porque as políticas públicas passam por diversos processos desde o seu surgimento até alcançar a sua implementação.

Justifica-se essa opção para abordar as políticas públicas porque no Brasil, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas públicas educacionais foram desenvolvidas privilegiando interesses do FMI, BIRD e BM, o que exige entender prioritariamente os motivos que justificam o surgimento de uma política pública, contemplando a formação de uma política pública e a agenda do governo. Além disso, a compreensão da política pelo “ciclo da política” é importante para esta pesquisa porque é através dessa análise que será abordada a ação afirmativa enquanto política pública.

Nesse sentido, no que se refere às ações afirmativas, enquanto políticas públicas, é importante compreendê-las nesta tese a partir do ciclo da política, porque enquanto

política pública, ela surge e se estrutura dentro das necessidades sociais do contexto brasileiro, ou seja, com demandas e necessidades específicas deste contexto.

Desse modo, admite-se que a vertente teórica de estudos sobre políticas públicas que surge nos EUA é a mais apropriada para esta tese, que neste capítulo, propõe abordar sobre as ações afirmativas e dentro da ampla definição de ações afirmativas foi privilegiado o assunto referente ao acesso ao ensino superior. O assunto referente ao ensino superior foi estudado a partir das teses e das dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação e, além disso, por serem as ações afirmativas políticas públicas, este é o motivo que justifica a sua abordagem neste capítulo pelo ciclo da política.

Nesse sentido, será apresentado, inicialmente, o período que as ações afirmativas para o ensino superior ganharam destaque. Para isso, é necessário compreender a origem e implementação das políticas públicas, seus desdobramentos e como elas são desenvolvidas, para depois analisar como surgiram e se consolidaram.

O ciclo da política é o modelo explicativo que, além de melhor se adequar, permite compreender o porquê das ações afirmativas ganharem prioridades na pauta das agendas de governos na primeira década do século XXI, ou seja, do período de 2000 a 2010. As etapas do ciclo da política podem variar de acordo com os estudiosos, entretanto, para analisar o ciclo da política para as políticas públicas de ações afirmativas, teremos como principal referência, entre outras que podem existir, a de Villanueva (2003).

Para o autor, a política é um processo que se desenvolve por etapas e são processos distintos entre si, porém elas podem acontecer de forma isolada, concomitante ou sobrepor-se uma às outras.

O desenvolvimento das etapas são recursos essenciais para compreender como surge, se desenvolve e se finaliza a implementação de uma política. Além disso, é preciso destacar que cada etapa possui resultados e desenvolvimento distintos, mas que estão relacionados entre si. Segundo o autor,

A noção de processo da política é propriamente um dispositivo analítico, construído intelectualmente, para fins de modelação, ordenamento, explicação e prescrição de uma política. Como tal pertence à ordem lógica mais do que a cronológica, de modo que não se entende ser a representação descritiva de uma sequência de tempos e eventos que efetivamente acontecem um após o outro. As etapas do processo mostram apenas os componentes logicamente necessários e interdependente de toda política, ao modo de processo integrado e de nenhuma maneira eventos sucessivos e

realmente separáveis. Na prática as “etapas” podem sobrepor e supor uma as outras, integrar-se em volta de uma delas, antecipar-se ou ficar atrás, ou repetir-se. Separada em diversas seções a elaboração de uma política é algo artificial e pode ser até malicioso, se deixar a impressão ou os cuidados que se deve aplicar em cada uma das etapas, uma após a outra, proibindo avançar a etapa subsequente a menos que se tenha completado a anterior¹⁰ (VILLANUEVA, 2003, p.15. Tradução minha).

Nesse sentido, do estudo introdutório de Villanueva (2003), presente na obra de Charles Elder et. al. (2003), “interessa a proposta das etapas de Peter DeLeon y Garry D. Brewer (1983), que é a reelaboração da proposta de Harold D. Lasswell (1971).” (VILLANUEVA, 2003, p.16), que conforme já citado pertence aos teóricos dos EUA sobre as políticas públicas.

Por intermédio desses autores é possível observar que o processo da política passa por seis fases e características distintas que se relacionam entre si, a saber: “Iniciação, estimação, seleção, implementação, avaliação e término.” (VILLANUEVA, 2003, p.20-21), a seguir serão apresentadas na íntegra, as etapas que são contempladas em cada fase dentro desse processo da política que pode ser representado em ciclo da política.

Iniciação: planejamento criativo do problema; definição dos objetivos; modelo inovador de opções; explicação preliminar e aproximativa dos conceitos, aspirações e possibilidades. Estimação: Pesquisa completa dos conceitos; exame científico dos impactos correspondentes às opções de intervenção ou não fazer nada; exame normativo das consequências prováveis; esboço do programa; estabelecimento dos critérios e indicadores do rendimento. Seleção: Debate das opções possíveis; compromissos, negociações e ajustes; redução da incerteza das opções; integração dos elementos ideológicos e não racionais na decisão; decisão entre as opções; alocação da responsabilidade executiva. Implementação: Desenvolvimento de regras, procedimentos e diretrizes para início na prática das decisões; modificação da decisão conforme as restrições operativas, incluindo incentivos e recursos; tradução da decisão em condições operacionais; estabelecimento dos objetivos e normas do programa, incluindo/inserindo o calendário das operações. Avaliação: Comparação entre os níveis esperados de rendimento e os ocorridos, conforme os critérios estabelecidos; fixação da responsabilidade para não cumprir (incumplimientos) a responsabilidade. Término: determinação dos custos, consequências e

¹⁰ “La noción de *policy process* es propiamente un dispositivo analítico, intelectualmente construido, para fines de modelación, ordenamiento, explicación y prescripción de una política. Como tal pertenece al orden lógico más que al cronológico, por lo que no entiende ser la representación descriptiva de una secuencia de tiempos y sucesos que efetivamente suceden uno tras otro. Las etapas del proceso denotan sólo los componentes lógicamente necesarios e interdependientes de toda política, integrados a la manera de proceso, y de ninguna manera eventos sucesivos y realmente separables. En la práctica las “etapas” pueden sobreponerse y suponerse unas a las otras, condensarse alrededor de una de ellas, anticiparse o atrasarse, repetirse. Separar en diversos tramos la elaboración de una política es algo artificial y puede ser hasta desviante, si deja la impresión o recomienda que se proceda etapa tras etapa, prohibiendo avanzar a la subsiguiente a menos que se haya completado la precedente” (VILLANUEVA, 2003, p.15).

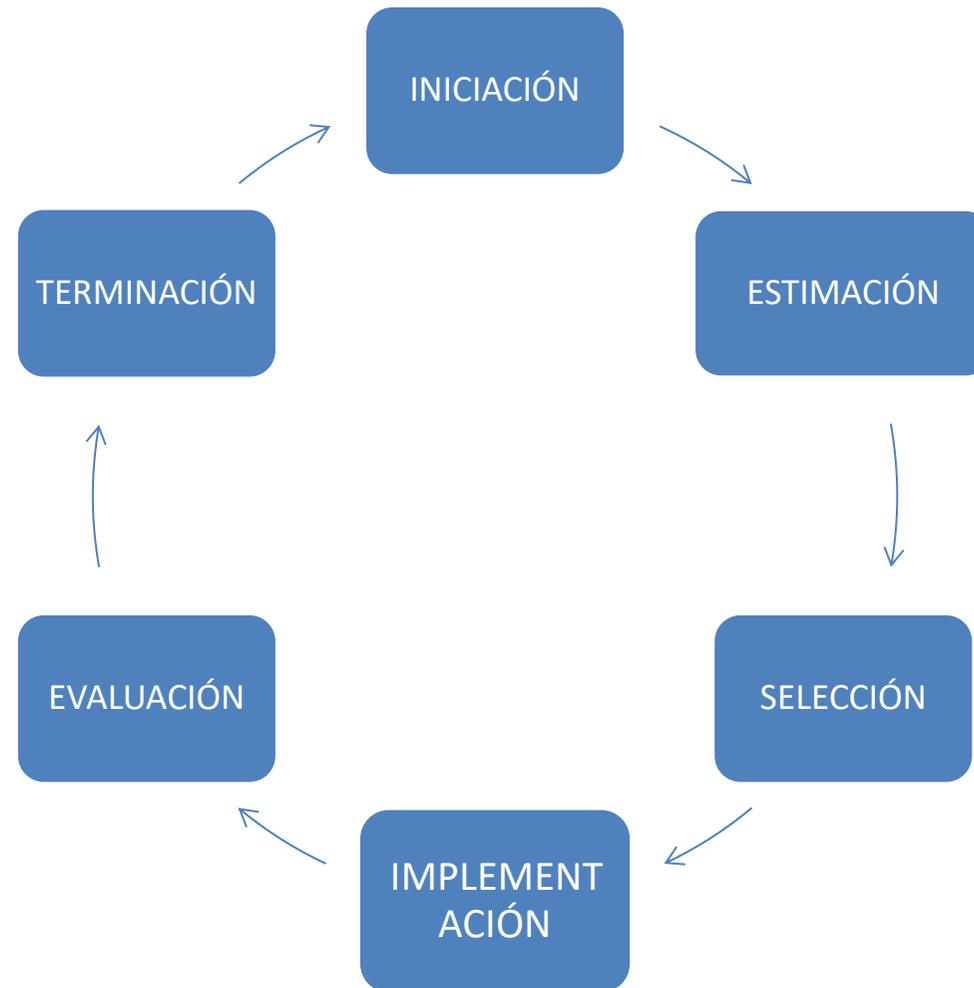
benefícios por encerramento¹¹ ou redução das atividades; melhoramento, se ainda for necessário e solicitado; especificação dos novos problemas na ocasião do término¹² (VILLANUEVA, 2003, p.20-21).

Na sequência e com o objetivo de possibilitar uma melhor visualização dos elementos de análise do processo da política citados acima, foi construída a figura a seguir.

¹¹ No original consta a palavra “clausura”, porém, devido ao sentido da leitura e da tradução entendemos que a palavra correta seria “clausura” e por isso foi traduzido como sendo “encerramento”.

¹² Iniciación: planteamiento creativo del problema; definición de los objetivos; diseño innovador de opciones; explicación preliminar y aproximativa de los conceptos, aspiraciones y posibilidades. Estimación: investigación cabal de conceptos; examen científico de los impactos correspondientes a cada opción de intervención o al no hacer nada; examen normativo de las consecuencias probables; Bosquejo del programa; establecimiento de los criterios e indicadores de rendimiento. Selección: Debate de las opciones posibles; compromisos, negociaciones y ajustes; Reducción de la incertidumbre de las opciones; integración de los elementos ideológicos y no racionales en la decisión; decisión entre las opciones; asignación de la responsabilidad ejecutiva. Implementación: desarrollo de normas, procedimientos y lineamientos para la puesta en práctica de las decisiones; modificación de la decisión conforme a las restricciones operativas, incluyendo incentivos y recursos; traducción de la decisión en términos operativos; establecimiento de los objetivos y estándares del programa, incluyendo el calendario de operaciones. Evaluación: comparación entre los niveles esperados de rendimiento y los ocurridos, conforme a los criterios establecidos; fijación de responsabilidades para los incumplimientos notorios. Terminación: Determinación de los costos, consecuencias y beneficios por **elclusura** o reducción de actividades; mejoramiento, si aún necesario y requerido; especificación de los nuevos problemas en ocasión de la terminación (VILLANUEVA, 2003. p.20-21).

Figura 1. O ciclo da política pública



Fonte: VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. Estudio introductorio y edicion. In: ELDER, Charles D. **Problemas publicos y agenda de gobierno.** México, DF: Miguel Angel Porrua, 2003, p. 7-75.

Evidentemente que alguns temas de interesses, por exemplo, assuntos específicos, ou de grandes repercussões, ganhem relevância ou destaque nacional. As discussões sobre estes assuntos podem gerar ou, até mesmo implementar novas políticas públicas provocando repercussões nas questões sociais e econômicas do Estado, o que passa a exigir, no processo de construção das políticas públicas, uma visualização mais ampla sobre o assunto e a repercussão que ela pode proporcionar.

Este foi o caso das ações afirmativas, enquanto política pública, porém, as ações afirmativas apenas ganharam destaque na imprensa e nos meios acadêmicos, que por sinal continuam até os dias atuais, após reivindicar especificamente formas de acesso diferenciadas para o ensino superior público.

Contudo, antes de apresentar a análise do processo da política das ações afirmativas pelo ciclo da política, será tratado, no tópico seguinte, o conjunto das definições de ações afirmativas para que na sequência seja apresentada a análise com maior consistência teórica.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Para falar sobre as ações afirmativas é necessário começar por suas origens e como ela se desenvolveu nas democracias ocidentais.

As políticas de ação afirmativa não se limitam aos países ocidentais nem foram inventadas *stricto sensu* nos Estados-Unidos. Na Índia, em 1919 e 1935, os britânicos desenvolveram duas reformas eleitorais que estabeleceram um sistema de representação parlamentar para promover certas castas assim como as mulheres e as minorias cristã, muçulmana e sikh. Em 1948, no momento da sua independência, a Índia introduziu um sistema de cotas que ampara as “classes atrasadas” para garantir-lhes acesso a empregos públicos e às universidades (ADESKY, s/d, p.4, grifo do autor).

O autor também destaca a necessidade de compreender as ações afirmativas nas questões das políticas públicas dos governos. Afinal,

No plano político, os programas de ação afirmativa resultam da compreensão cada vez maior de que a busca de uma igualdade concreta deve realizar-se não mais somente pela aplicação geral das mesmas regras de direito para todos, mas também através de medidas específicas que levam em consideração as situações particulares de minorias e de membros pertencentes a grupos em desvantagem (ADESKY, s/d, p.5).

E no que se refere ao desenvolvimento das políticas públicas para ações afirmativas no ocidente torna-se possível destacar que

Nas democracias ocidentais, a experiência norte-americana de *affirmative action* é apontada como um modelo de referência para os outros países. Contudo, a realidade particular de cada sociedade acaba estimulando a busca de soluções específicas. Na Grã-Bretanha, por exemplo, desde a sua concepção, as políticas públicas são obrigadas a levar em consideração as necessidades reais e específicas dos diferentes grupos sociais e culturais. No Canadá, a ação afirmativa deve procurar, de uma forma abrangente, alcançar níveis de representação e participação de pessoas portadoras de deficiência e de minorias étnicas no mercado de trabalho que sejam equitativos se comparados com os níveis existentes da população em geral (ADESKY, s/d, p.3-4).

No Brasil o debate sobre as ações afirmativas ganhou repercussão na primeira década do século XXI, quando passou a contemplar o acesso ao ensino superior. Contudo, inicia-se aqui com a sua definição.

As 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. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2003, p.21).

Nesse sentido, observa-se que as ações afirmativas possuem uma definição ampla e caracterizam-se, inicialmente, por uma busca de igualdade por intermédio de objetivo constitucional. Ou seja, a busca pela igualdade privilegiada nas ações afirmativas não está restrita somente às políticas públicas para o acesso ao ensino superior.

Desse modo, é evidente que outras políticas públicas, por exemplo, que assegurem a garantia de acesso do deficiente físico no mercado de trabalho, ou a inclusão das minorias, é uma ação afirmativa.

Atualmente as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p.27).

As ações afirmativas são necessárias no contexto brasileiro porque a democracia é algo recente e, além disso, existem outros elementos que perpetuam e propagam a

exclusão. Por exemplo, o alto índice de analfabetismo, conforme citado no capítulo 1, ou mesmo a evasão escolar.

Constata-se, assim, que medidas paliativas são necessárias para sanar os mecanismos de exclusão e de desigualdade social. E, dentro do contexto brasileiro, elas se fazem necessárias e as ações afirmativas proporcionaram a ampliação de acesso a oportunidades, sobretudo, para as políticas de inclusão social.

As ações afirmativas constituem, pois, um remédio de razoável eficácia para esses males. É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais (GOMES, 2003, p.23).

Cabe destacar que as ações afirmativas possuem finalidades mais específicas e, até mesmo, implícitas porque contemplam a melhoria da sociedade em longo prazo. Isso porque,

as ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os *efeitos persistentes* (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar (GOMES, 2003, p.30, grifo do autor).

Nesse sentido, as ações afirmativas possuem finalidades compromissadas com a sociedade, privilegiando a melhoria do convívio de todos, com o objetivo de assegurar o cumprimento do ideal de igualdade proposto em regimes políticos democráticos. A ausência dessa igualdade, ou a ausência de políticas públicas para assegurá-la, torna necessária a materialização das ações afirmativas.

As ações afirmativas surgem como políticas públicas que buscam acelerar a busca pela igualdade, o que a torna uma política pública temporária porque depois que a igualdade é alcançada, o desejo é que ela seja mantida por políticas públicas do Estado. Nesse sentido, as ações afirmativas

constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos. As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social (PIOVESAN, 2005, p.49).

As ações afirmativas contemplam também diversos segmentos da sociedade que têm por objetivo combater a violência, a discriminação, o preconceito, as desigualdades sociais e econômicas, mas não ficaram restritas apenas a essas questões. As ações afirmativas propuseram mudanças na forma de acesso ao ensino superior e, com isso, alcançaram os debates sobre as formas de ingresso.

No Brasil, o acesso ao ensino superior foi, e ainda continua sendo, privilégio daqueles que dispunham, ou dispõem, de boas condições sociais e econômicas e apenas recentemente foram construídas algumas medidas paliativas para mudar essa realidade. Desse modo, as formas de acesso ao ensino superior podem ser entendidas como ação afirmativa porque

a ação afirmativa corresponde a qualquer medida que aloca bens (benefícios) – tais como o ingresso em universidades, empregos, promoções, concursos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub representado em razão de discriminação passada ou recente (ALTAFIN, 2011, p.13).

Foi no período de 2000 a 2010 que as ações afirmativas contemplaram o acesso ao ensino superior, repercutindo com debates e implementações de políticas públicas. Foi o período que o Governo Lula esteve no poder e este governo já executava outras políticas públicas para o ensino superior.

As políticas públicas de ações afirmativas para o ensino superior no Brasil desmembraram-se em duas vertentes, sendo elas: “cotas raciais” e “cotas sociais”. As cotas raciais contemplaram a reserva de vagas para minorias no acesso ao ensino superior, por exemplo, para negros e pardos, ao passo que as cotas sociais não utilizaram a reserva de vaga, mas se valeram de outros recursos, por exemplo, ter estudado o ensino médio em escolas públicas, ou ser aluno carente, ou seja, contemplando os critérios socioeconômicos.

Para melhor definir estes termos, utilizamos a definição de Altafin (2011), a qual define que

Quando se mencionar sobre “cotas raciais” entende-se a “reserva de 50% das vagas nas universidades federais para alunos que fizeram ensino médio em escolas públicas. Parte desses 50% será reservada a negros ou indígenas estudantes de escolas públicas”. “Outro tipo de cota é o social decorrente de carência e que pode abranger brancos e pretos. A raça não é o predominante, mas, sim, a carência que limita o mérito” (ALTAFIN, 2011, p.40).

Após definir estes termos e situarmos seus aspectos teóricos foi abordado na sequência, como se desenvolvessem as políticas públicas de ações afirmativas no contexto brasileiro. Para apresentar como se desenvolveram as ações afirmativas apoiase nos estudos de Carvalho (2014) que na sua pesquisa de mestrado utilizou, como critério, as leis para observar o desenvolvimento dessas políticas públicas de ações afirmativas implementadas no Brasil de 1990 a 2012.

O critério utilizado pelo autor, ainda que não tenha verificado a eficácia dessas leis na prática, ou até mesmo realizada uma análise delas propriamente dita, é importante para esta tese porque permitiu constatar quais foram as políticas públicas de ações afirmativas desenvolvidas pelos governos e, em que momento, essas políticas públicas se tornaram prioritárias.

A identificação das leis sobre as ações afirmativas por Carvalho (2014) aconteceu com o uso do site da Câmara dos Deputados, a saber, (<http://www2.camara.leg.br/>) com pesquisa por uso de palavras-chave. E esta pesquisa pode ser aproveitada nesta tese porque as leis também coincidem com as necessidades de políticas públicas, isso porque

após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p.26).

Evidentemente que cabe a afirmação de que as leis, enquanto resultados de políticas públicas, podem ser inaplicável ou até mesmo ser considerada “lei morta”. Contudo, frisa-se que o objetivo neste momento é apenas considerar a pesquisa documental das leis como um recurso para observar o desenvolvimento das políticas de ações afirmativas no contexto brasileiro.

Nesse sentido, e entendendo que as leis são resultados de políticas públicas, destaca-se que as ações afirmativas no contexto brasileiro tiveram início na última do século XX e nas primeiras década do século XXI. A partir de Carvalho (2014), destaca-se

a lei nº 5.465 de 3 de julho de 1968¹³ conhecida como “Lei do Boi”; a lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 que trata sobre a reserva de vagas para

¹³ Esta lei, conhecida como “Lei do Boi” foi revogada pela lei nº 7.423 de 17 de dezembro de 1985. Está disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7423-17-dezembro-1985-368024-norma-pl.html> Acesso em: 04 abr. 2013.

deficientes físicos nos concursos públicos, regulamentada pelo decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999; a lei n. 9.100 de 29 de setembro de 1995, que determinou a participação das mulheres nos partidos políticos para eleições municipais; a lei nº 9.504 de 30 de setembro de 1997, que estabeleceu a reserva de vagas, para as mulheres, nos assentos das casas legislativas (CARVALHO, 2014, p.13-16).

Observa-se, assim, que as políticas públicas de ações afirmativas desenvolvidas no Brasil durante o século XX não estiveram, naquele momento, relacionadas com as questões inerentes ao acesso ao ensino superior.

Todavia, a situação muda completamente na primeira década do século XXI, pois as políticas de ações afirmativas nesse período passaram a contemplar o acesso ao ensino superior de algumas IES públicas em nível estadual e, posteriormente, em nível federal. Isso porque,

no ano de 2001, especificamente no dia 9 de novembro, que o estado do Rio de Janeiro aprovou a lei nº 3.708¹⁴, que implementou as ações afirmativas por cotas raciais; Alguns anos depois o mesmo aconteceria na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e com a UnB¹⁵. No ano de 2004 foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁶, pela Medida Provisória (MP) nº 213 de 10 de setembro de 2004, regulamentada pela lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. No ano de 2010 foi criado o Sisu, por intermédio da Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010¹⁷. E no atual momento é

¹⁴ Está lei foi revogada pela lei nº 4.151 de 4 de setembro de 2003. Disponível em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument> Acesso em: 16 abr. 2013.

Em 2008 foi aprovada a lei nº 5.346 de 11 de dezembro de 2008. Disponível em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument> Acesso em: 16 abr. 2013, que revoga a lei acima citada.

¹⁵ Em 20 de julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio da Resolução nº 196/2002, segue o mesmo caminho, reservando 40% das suas vagas de todos os cursos de graduação e pós-graduação para afrodescendentes (pretos e pardos) (UNEB, 2002). Posteriormente, em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) também propôs e efetivou reserva de vagas para negros. (STROISCH, 2012, p. 36).

¹⁶ Apreso-me em indicar ao leitor o livro da Fabiana Costa intitulado “ProUni: o olhar dos estudantes beneficiários.” São Paulo, SP: Editora Michelotto, 2010. que é resultado da sua dissertação de mestrado apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP.

O programa ProUni possui um *site* no portal do MEC, disponível em:

http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140

Acesso em: 16 abr. 2013.

¹⁷ “O Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado e gerenciado pelo Ministério da Educação desde 2010, é um processo seletivo para entrada de novos alunos em instituições públicas de Ensino Superior que utiliza, exclusivamente, a nota do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) como critério de seleção.” Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/acesso-a-universidade/sisu> Acesso em: 09 abr. 2013.

Para situar o leitor, há também o site do sisu no portal do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/> Acesso em: 08 abr. 2013.

contemplado pela Portaria Normativa nº 21 de 6 de novembro de 2012 (CARVALHO, 2014, p.16-21).

A partir do ano de 2010, especificamente, no ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou, em votação unânime, improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, ajuizada pelo Partido dos Democratas (DEM) contra a Universidade de Brasília (UnB). A referida ADPF argumentou que a reserva de vagas de 20% para alunos negros na UnB era inconstitucional, além de ferir outros preceitos constitucionais, entretanto, o STF indeferiu o pedido o que justifica que o pedido da UnB é constitucional¹⁸.

Entende-se que a decisão do STF foi crucial para impulsionar a decisão da Presidente da República à época, Dilma Vana Rousseff, em aprovar a lei 12.711 no dia 20 de agosto de 2012¹⁹, a lei que ficaria conhecida como “Lei de Cotas”.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR: pontos polêmicos e posicionamento

Conforme já abordado, as ações afirmativas contemplam diversos assuntos, por exemplo, a questão de gênero, a questão da deficiência física, entre outros. Além disso, entendemos que elas se subdividem em “cotas raciais” e “cotas sociais” consoante à definição de Altafin (2011).

Nesta tese, tem-se como referência o argumento de que as cotas raciais e sociais são constitucionais, com base na decisão do STF sobre a ADPF 186. Contudo, para estruturar de forma teórica e consistente essas opiniões, foi também construído o embasamento teórico para sustentar nosso ponto de vista.

No início dos anos 2000, as discussões sobre as ações afirmativas ganharam destaque, tornando-se assunto na mídia e nos diversos ambientes acadêmicos, sobretudo, dividindo opiniões e construindo polêmicas sobre o assunto. Coincidentemente, ou não, o assunto somente ganhou destaque ao tratar de mudanças nas políticas públicas, ou seja, de medidas paliativas, diferenciadas, para ingressar no ensino superior, o que provocou a manifestação de diversas opiniões.

¹⁸ Fonte: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042> acesso em: 12 mar. 2016.

¹⁹ Esta lei está regulamentada pelo Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm Acesso em: 17 abr. 2013. E, também, pela Portaria MEC nº 18 de 11 de outubro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf Acesso em: 17 abr. 2013.

Emergiram muitas críticas no sentido que seria difícil implementar cotas raciais em decorrência de uma suposta dificuldade em definir quem é negro ou afrodescendente no Brasil, e até mesmo de constatar a afrodescendência devido a grande mestiçagem que há no país. Sobre este ponto, concorda-se com Munanga (2003) pois

Não vejo a necessidade de recorrer, seja ao exame da árvore genealógica dos autodeclarados negros, seja ao exame científico por meio de teste de DNA. Se constatar, depois de algum tempo de experiência, que a maioria dos alunos pobres beneficiados pela política de cotas é composta de alunos brancos pobres falsificados em negros, será então necessário reavaliar os critérios até então adotados. De qualquer modo, os recursos investidos não seriam perdidos, pois teriam sido aproveitados por um segmento da população que também necessita de políticas públicas diferenciadas. Uma definição pelos critérios científicos dificultaria qualquer proposta de ação afirmativa em benefício de qualquer segmento, pois muitos que se dizem negros podem ser portadores dos marcadores genéticos europeus (MUNANGA, 2003, p. 122-123).

Outro argumento fortemente utilizado para fundamentar as opiniões contrárias às cotas raciais foi o de que nos EUA as ações afirmativas para o ensino superior fracassaram e aquele país desistiu dessa política pública. Sobre esta situação entende-se que

Deixar de discutir cotas em nossas universidades porque não deram certo nos Estados Unidos, como dizem os argumentos contra, é uma estratégia fácil para manter o *status quo*. As cotas, se forem aprovadas por alguns Estados como já está sendo aplicada no Rio de Janeiro e na Bahia, deveriam, antes de serem aplicadas, passar por uma nova discussão dentro das peculiaridades do racismo à brasileira, cruzando os critérios de "raça" e de "classe" e respeitando a realidade demográfica de cada Estado da União (MUNANGA, 2003, p. 123-124, grifo do autor).

Argumentaram, também, sobre as ações afirmativas para o ensino superior que o ingresso do aluno por cotas poderia causar prejuízo no desempenho acadêmico da IES. Sobre este argumento destacamos que

Os responsáveis pelas universidades públicas dizem que o ingresso de negros nas universidades pelas cotas pode levar a uma degradação da qualidade e do nível do ensino, porque eles não têm as mesmas aquisições culturais dos alunos brancos. Mas, acredito que, mais do que qualquer outra instituição, as universidades têm recursos humanos capazes de minimizar as lacunas dos estudantes oriundos das escolas públicas pelas propostas de uma formação complementar (MUNANGA, 2003, p. 127).

Além disso, já existem pesquisas concluídas sobre o rendimento de alunos cotistas e não-cotistas em IES públicas federais, por exemplo, na Universidade Federal

do Espírito Santos (UFES), e na Universidade Federal do Pernambuco²⁰ (UFPE). Esses estudos ratificaram as constatações de outras pesquisas, que já indicavam que o desempenho de alunos cotistas é igual ou até mesmo superior com relação aos alunos não cotistas.

Há, ainda, argumentos afirmando que a educação básica nas escolas públicas deveria passar por reformas para ofertar um estudo com qualidade proporcionando condições, aos alunos das escolas públicas, de concorrerem ao vestibular sem forma diferenciada de ingresso.

Não é possível concordar com este argumento que foi e, infelizmente ainda é difundido, pois ele somente reforça os resultados de diversas pesquisas que apontam que a educação pública de nível básico é ruim. Além disso, desde o início da discussão sobre cotas raciais, ou seja, no início dos anos 2000, já era feito destaque sobre a falta de qualidade da educação pública, e até hoje, nenhuma proposta de política pública ou ação significativa do governo foi realizada para mudar essa realidade da educação básica, ao contrário foram inclusive feito cortes dos recursos financeiros.

Assim, na ausência de políticas públicas para melhorar a qualidade da educação básica, tanto na forma de proposta quanto no modo prático, se faz necessário outra medida paliativa para, ao menos amenizar esse problema e não causar prejuízos aos egressos, o que por si só justifica a necessidade de uma forma diferenciada de ingresso no ensino superior.

Nesse sentido, já que o governo está ausente e ao mesmo tempo não manifesta preocupações ou interesses em melhorar a educação básica pública que nos dias atuais, ainda atendem à maioria da população pobre, negra, marginalizada e carente, nada mais justo do que assegurar o ingresso ao ensino superior dos alunos que se formam na educação pública por intermédio das ações afirmativas que, como pontuaram de forma exemplar os “contrários as cotas”, não possui qualidade no ensino ofertado.

Sobre as ações afirmativas, não se pode esquecer que as reservas de vagas, ou seja, que as cotas raciais ou sociais, não implicam em mudanças nos critérios de avaliação da IES, afinal todos continuam prestando o exame vestibular e tendo que obter nota mínima de ingresso nos cursos de suas escolhas. Com isso, serão respeitados

20- <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1257> acesso em 12 fev. 2016.

https://www.ufpe.br/agencia/clipping/index.php?option=com_content&view=article&id=7316:cai-por-terra-o-mito-do-mau-desempenho&catid=72&Itemid=122 acesso em: 12 fev. 2017

os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico (MUNANGA, 2003, p. 128).

O CICLO DA POLÍTICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Neste tópico evidencia-se a análise do processo da política, sobre as ações afirmativas, com fundamento em de Villanueva (2003), conforme já apresentado neste capítulo. Para este autor a política é um processo que se desenvolve por etapas, e estas são processos distintos entre si, porém elas podem acontecer de forma isolada, concomitante ou sobrepor-se uma às outras.

O desenvolvimento das etapas são recursos essenciais para compreender como surge se desenvolve e se finaliza a implementação de uma política. Além disso, é preciso destacar que cada etapa possui resultados e desenvolvimento distintos, mas que estão relacionados entre si. Segundo o autor,

A noção de processo da política é propriamente um dispositivo analítico, construído intelectualmente, para fins de modelação, ordenamento, explicação e prescrição de uma política. Como tal pertence à ordem lógica mais do que a cronológica, de modo que não se entende ser a representação descritiva de uma sequência de tempos e eventos que efetivamente acontecem um após o outro. As etapas do processo mostram apenas os componentes logicamente necessários e interdependente de toda política, ao modo de processo integrado e de nenhuma maneira eventos sucessivos e realmente separáveis. Na prática as “etapas” podem sobrepor e supor uma as outras, integrar-se em volta de uma delas, antecipar-se ou ficar atrás, ou repetir-se. Separada em diversas seções a elaboração de uma política é algo artificial e pode ser até malicioso, se deixar a impressão ou os cuidados que se deve aplicar em cada uma das etapas, uma após a outra, proibindo avançar a etapa subsequente a menos que se tenha completado a anterior”²¹ (VILLANUEVA, 2003, p.15. Tradução minha).

Nesse sentido, é no esforço de compreender o processo que envolve o desenvolvimento da política que motiva os intelectuais a tentarem identificar e descrever as possíveis etapas que permeiam o seu processo de implementação. Ainda

²¹ “La noción de *policy process* es propriamente un dispositivo analítico, intelectualmente construido, para fines de modelación, ordenamiento, explicación y prescripción de una política. Como tal pertenece al orden lógico más que al cronológico, por lo que no entiende ser la representación descriptiva de una secuencia de tiempos y sucesos que efetivamente suceden uno tras otro. Las etapas del proceso denotan sólo los componentes lógicamente necesarios e interdependientes de toda política, integrados a la manera de proceso, y de ninguna manera eventos sucesivos y realmente separables. En la práctica las “etapas” pueden sobreponerse y suponerse unas a las otras, condensarse alrededor de una de ellas, anticiparse o atrasarse, repetirse. Separar en diversos tramos la elaboración de una política es algo artificial y puede ser hasta desviante, si deja la impresión o recomienda que se proceda etapa tras etapa, prohibiendo avanzar a la subsiguiente a menos que se haya completado la precedente” (VILLANUEVA, 2003. p.15).

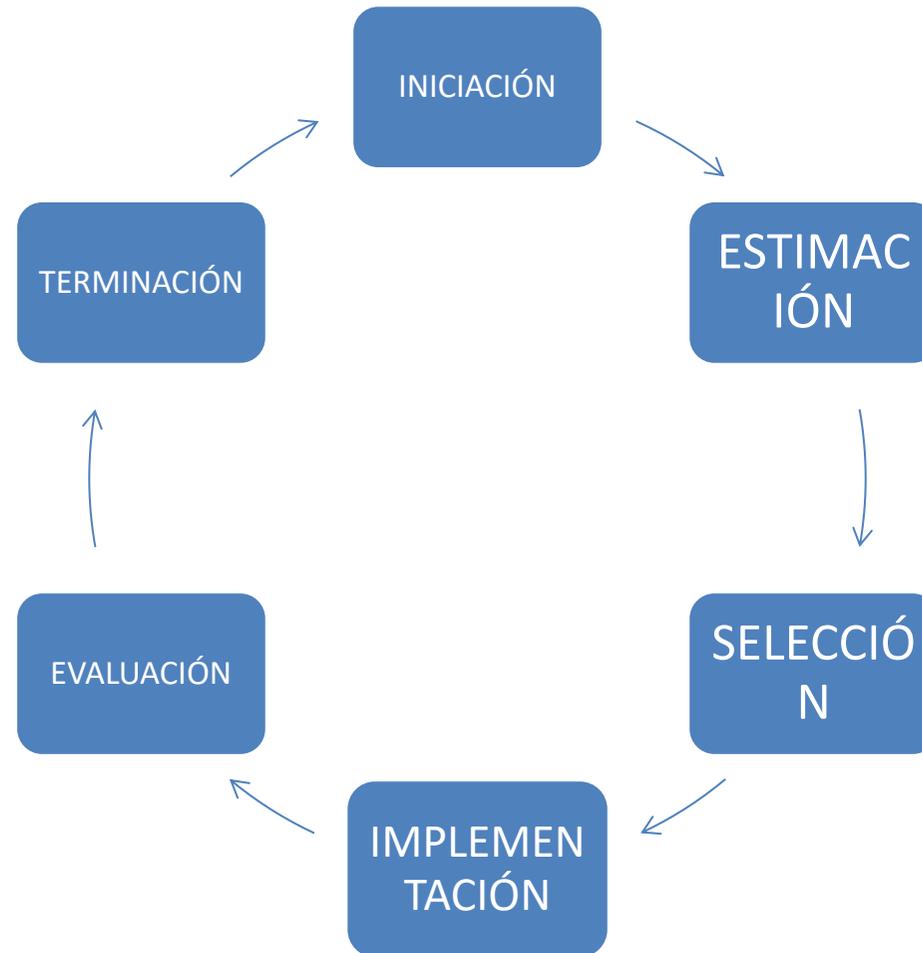
em Villanueva (2003) identifica-se alguns desses intelectuais citados pelo próprio autor, a saber: “Lasswell (1971); Peter DeLeon y Garry D. Brewer (1983); Mayy Wildavsky (1977); Hogwood y Gunn (1986) e Anderson (1984)”. (VILLANUEVA, 2003, p. 15-16).

Entre os autores citados por Villanueva (2003) para esta análise, foi destacada a proposta das etapas de Peter DeLeon y Garry D. Brewer (1983), presente em Villanueva (2003) nas páginas 20 e 21, que é a reelaboração da proposta de Harold D. Lasswell (1971), cujas etapas consistem em “iniciación, estimación, selección, implementación, evaluación, terminación”²² (VILLANUEVA, 2003, p.16).

As etapas foram organizadas e apresentadas em forma de círculo conforme pode ser observado na página seguinte, para permitir a melhor visualização da análise realizada neste trabalho, e na sequência, apresentam-se as análises das políticas públicas das ações afirmativas no contexto brasileiro, sendo privilegiada a lei 12.711 de 20 de agosto de 2012, por ser uma lei de alcance para todas as universidades federais.

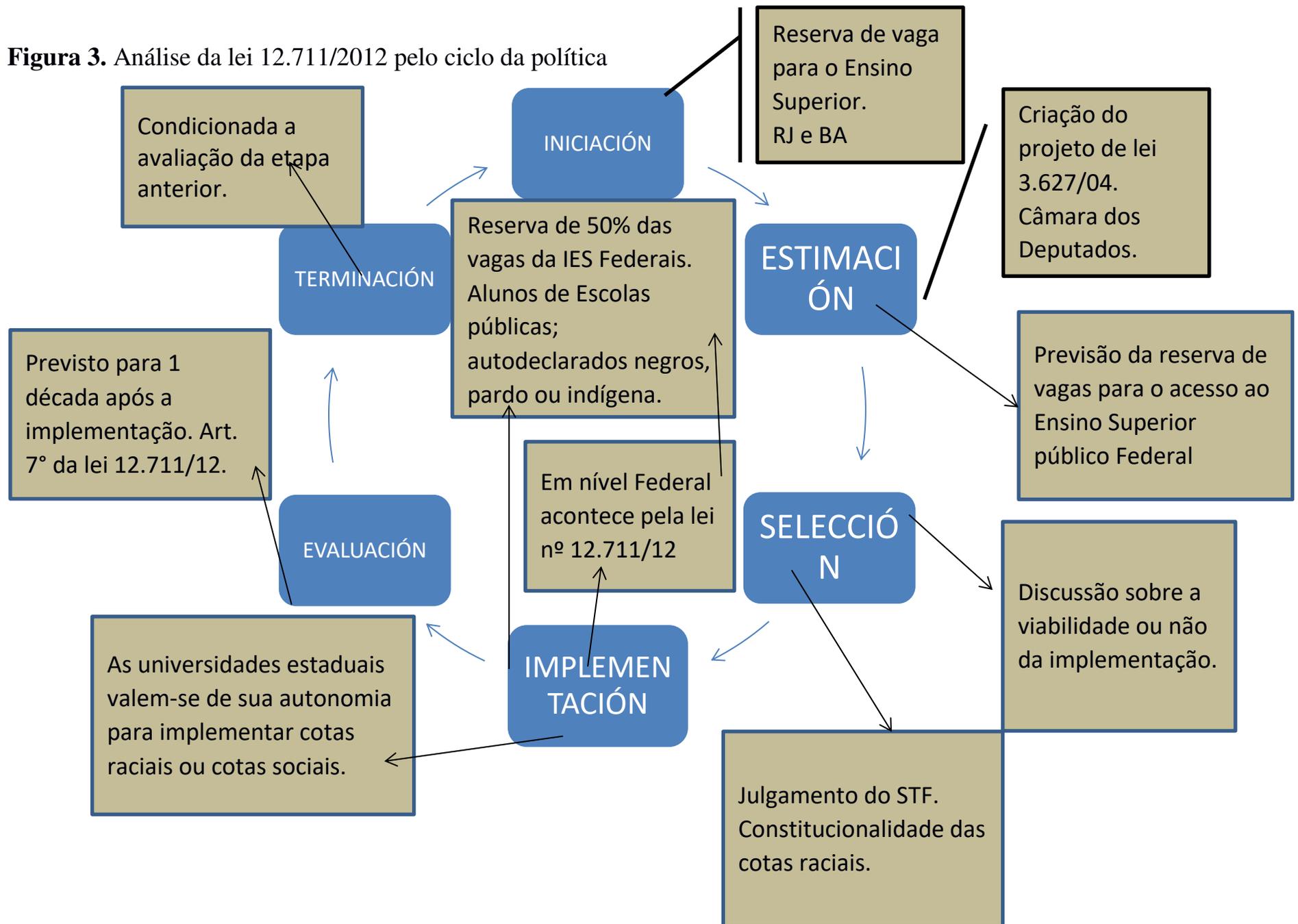
²² “iniciación, estimación, selección, implementación, evaluación, terminación” (VILLANUEVA, 2003, p. 16).

Figura 2. O ciclo da política pública



Fonte: VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. Estudio introductorio y edicion. In: ELDER, Charles D. **Problemas publicos y agenda de gobierno.** México, DF: Miguel Angel Porrúa, 2003. p. 7-75.

Figura 3. Análise da lei 12.711/2012 pelo ciclo da política



Com base na fundamentação no processo da política foi analisada nesse trabalho a política de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior. A lei contemplada foi a lei 12.711 de 20 de agosto de 2012, porque é uma lei nacional que se aplica a todas as universidades públicas federais, sendo uma política pública mais ampla em relação aquelas desenvolvidas nos ambientes universitários em geral para a própria universidade.

Conforme é possível observar na figura 2, na fase de “iniciação” observou-se que a política para ação afirmativa ganhou destaque após a iniciativa da implementação da reserva de vagas para o acesso ao ensino superior que aconteceram de forma pontual nas seguintes universidades, a saber: UERJ, UENF UNEB e UnB.

A fase de “estimação” ocorreu quando se elabora o projeto de lei nº 3.627 de 28 de abril de 2004, na Câmara dos Deputados, que previa a reserva de vagas para o acesso aos cursos de ensino superior das instituições de ensino públicas federais. É nesse momento que se constata que a política de ações afirmativas para o ensino superior ganhou espaço na agenda de governo.

A “seleção” ocorreu logo após a apresentação do projeto de lei, pois foi a partir daí que se ampliou o debate e se iniciaram diversas discussões a respeito dos benefícios ou prejuízos da implementação da política de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior. Esse debate permeou os mais diversos setores da sociedade, movimentos sociais, os integrantes das universidades públicas, intelectuais, além de provocar mudanças nas políticas públicas educacionais.

A fase de “implementação” aconteceu de forma muito peculiar. Isso porque, durante os anos que se estenderam os debates, algumas universidades desenvolveram suas próprias políticas de ações afirmativas, sobretudo, as universidades estaduais. Constatou-se, ainda, que algumas universidades públicas estaduais optaram pela reserva de vagas, ou seja, as “cotas raciais”, enquanto outras optaram por “cotas sociais” para beneficiar simultaneamente os alunos carente, autodeclarado negro, pardo ou indígena.

No tocante ao governo federal, a implementação se deu com a aprovação da lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que teve como origem o projeto de lei 3.627 de 28 de abril de 2004. Entretanto, aqui é prudente ressaltar que a aprovação da lei 12.711/12 ocorreu depois do julgamento do STF o qual considerou a constitucionalidade das cotas raciais implementada na UnB, que havia sido questionada na ADPF 186. A ADPF foi pedida pelo DEM, contra a UnB, e foi a julgamento no dia 25 de abril de 2012, tendo a UnB recebido parecer favorável por unanimidade do STF.

No que se refere à fase de “avaliação” ela está prevista para acontecer em um período de 10 anos, isso porque o art.7º da lei 12.711/12 prevê uma revisão no programa especial de acesso ao ensino superior das instituições públicas federais de ensino superior, momento o qual será oportuno para cumprir a fase de “avaliação” dentro do modelo proposto por Peter DeLeon y Garry D. Brewer (1983), para se entender o processo da política.

A fase de “finalização” fica condicionada ao resultado da fase de avaliação prevista para acontecer após a primeira década de implementação da política de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior, estando estritamente condicionada a fase antecedente.

Por fim, após realizar essa análise do processo da política das ações afirmativas seguimos para o capítulo 3 que privilegiou uma pesquisa bibliográfica, ou seja, um estado da arte, no qual foram identificadas as teses e dissertações sobre a temática das ações afirmativa para realizar a pesquisa proposta nesta tese.

CAPÍTULO - III

O ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Para abordar o estado da arte da produção acadêmica das teses e dissertações sobre as ações afirmativas no Brasil, é necessário situar o leitor que esta pesquisa deu continuidade ao estudo anterior desenvolvido em nível de mestrado por Carvalho (2014). Na pesquisa de mestrado foi feito um estado da arte da produção acadêmica da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a respeito das ações afirmativas no período de 1990 a 2012.

Naquela pesquisa foram contempladas essas três Instituições de Ensino Superior (IES), para realizar o estado da arte, porque elas são as três maiores instituições de ensino superior pública do Brasil. Além disso, elas possuem todo o seu acervo, de teses e dissertações, disponíveis em *Portable Document Format* (PDF) em suas bibliotecas digitais.

Ainda naquela ocasião foi utilizado o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para ampliar a possibilidade de identificar possíveis teses e dissertações defendidas que estivessem registradas no banco de tese da CAPES e que, por uma ou outra circunstância, não estivessem disponíveis nas bibliotecas digitais da USP, UNESP e Unicamp.

Esses esclarecimentos iniciais se fazem necessários ao leitor, porque neste capítulo foi utilizado o mesmo referencial teórico sobre o estado da arte que outrora fora utilizado para fazer a pesquisa anterior em nível de mestrado. Entretanto, é necessário destacar que esta tese teve o objetivo de fazer um estado da arte sobre as teses e dissertações defendidas no Brasil, que abordaram a temática das ações afirmativas.

O ESTADO DA ARTE

O estado da arte é um referencial importante para esta pesquisa porque a necessidade de ampliar as informações de estudos anteriores exige que se atualize e se conheça o universo empírico que será estudado na atividade de pesquisa. Nesse sentido, este trabalho toma como referência a articulação teórica e a bibliografia referente ao estado da arte apresentado no artigo escrito por Carvalho e Sánchez Gamboa (2014).

Isso porque, ambos os autores, após explorar a leitura de vários autores sobre o estado da arte, elaboraram uma sequência lógica para fundamentar e justificar as pesquisas bibliográficas definidas como estado da arte.

O estado da arte, que também é definido por alguns autores como “estado do conhecimento” (SOARES; MACIEL, 2000, p.9) e (FERREIRA, 2002, p.258), são pesquisas

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

O estado da arte é importante, para esta tese, porque possibilita organizar, caracterizar e identificar as pesquisas desenvolvidas a respeito de alguma área do conhecimento, ou sobre algum assunto peculiar, que seja de interesse do pesquisador.

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do “estado da arte”), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingindo pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Com isso, observa-se que o estado da arte permite iniciar uma pesquisa tendo como ponto de partida informações que são possíveis de serem obtidas a partir das produções acadêmicas e científicas. Isso porque, “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas a analisá-las, categorizá-las e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39)

As informações, que são possíveis de serem obtidas a partir da produção acadêmica e científica por intermédio do estado da arte, são importantes para os mais diversos estudos, e para as diversas áreas do conhecimento na pesquisa científica porque

O interesse por pesquisas que abordam "estado da arte" deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

Desse modo, o estado da arte contribui para a realização de pesquisas científicas e

também desta tese porque “embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006. p.39)

Nesse sentido, e considerando os autores citados até o momento, é possível observar que o estado da arte tem uma característica predominantemente inventariante, mas que é essencial para se conhecer o que já foi pesquisado em determinada área do conhecimento.

As pesquisas do tipo estado da arte se fazem necessárias, porque “esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.41).

O pesquisador do estado da arte é

Sustentado e movido pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 259).

As pesquisas denominadas estado da arte contribuem para esta pesquisa porque permitiu fazer uma revisão da literatura, identificar lacunas e pesquisar sobre os assuntos, ou temas, que ainda não tenham sido explorados dentro de uma determinada área do conhecimento ou temática de pesquisa.

Fazer um balanço do conhecimento identificar temas de pesquisas que carecem de desenvolvimento e tentar avançar na compreensão das questões postas pelas relações sociais concretas é um trabalho que se impõe principalmente no caso brasileiro, onde as conquistas democráticas são incipientes e a cidadania é pouco mais que uma concepção formal, em decorrência do que a oferta educacional tem sido insuficiente e inadequada (KUENZER, 1987, p. 5 e 6).

Desse modo, constata-se que as contribuições das pesquisas do tipo estado da arte não estão restritas tão somente ao seu caráter inventariante. O estado da arte não é uma pesquisa bibliográfica dedicada tão somente a quantificar seus próprios dados de pesquisa.

O estado da arte é uma pesquisa que também permite realizar alguns estudos qualitativos, ainda que estes sejam restritos. Desse modo, fazer uma pesquisa bibliográfica caracterizada como estado da arte exige do pesquisador a construção de uma questão norteadora e, também, de objetivos de pesquisa para que o estado da arte possa conter alguns

aspectos qualitativos. Isso porque,

O pesquisador do “Estado da Arte” tem dois momentos bastante distintos. Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa. Ele poderá visualizar, nesse momento, uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomento de pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período. Um segundo momento, é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção imaginando as tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento (FERREIRA, 2002, p. 265).

Desse modo, nota-se que “os dois momentos de pesquisas distintos” (FERREIRA, 2002, p.265) é de fundamental importância para o estudioso que realiza pesquisa do tipo estado da arte. Para que o pesquisador do estado da arte possa articular e usufruir das sugestões feitas por Ferreira (2002) é que se compreende o porquê da importância de uma questão norteadora e de objetivos de pesquisa. E, ainda, na perspectiva da argumentação aqui apresentada, é possível acrescentar que

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

Nessa mesma perspectiva é importante destacar que, assim como é necessário que o pesquisador do estado da arte tenha claro sua questão norteadora e objetivos, um recorte temporal pode contribuir de forma significativa para o estado da arte.

Outros estudiosos que escreveram sobre o assunto, também destacam que é importante que o pesquisador do estado da arte defina um recorte temporal para realizar a pesquisa bibliográfica. E, para esta tese, compreende-se que definir um recorte temporal, é importante tanto para o estado da arte proposto para esta pesquisa, quanto para a delimitação de um período histórico que privilegie o contexto das ações afirmativas.

Os estudos de tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido,

sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (HADDAD, 2000, p.4).

Assim, está claro que o estado da arte é uma pesquisa bibliográfica que em determinados momentos é crucial para o avanço da pesquisa científica. Isso porque,

Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.43).

O estado da arte é um passo primordial para o avanço da produção acadêmica e científica, pois além de permitir apontar lacunas, conforme já abordado anteriormente, pode indicar em quais assuntos os pesquisadores podem avançar no desenvolvimento da sua produção acadêmica ou científica.

Nesse sentido, e antes de finalizar a fundamentação aqui apresentada sobre o estado da arte, é necessário fundamentar a necessidade de existirem pesquisas do tipo estado da arte e o motivo para elas continuarem existindo e serem realizadas.

A primeira razão é que a identificação, caracterização e análise do “estado do conhecimento” sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de “estado de conhecimento” produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas.

A segunda razão para que pesquisas de “estado do conhecimento” tenham caráter permanente, isto é, não tenham um término, é que, num país como o nosso, em que as fontes de informação acadêmica são poucas e precárias, sobretudo no que se refere a teses e dissertações, o banco de dados que forçosamente se constitui como subproduto desse tipo de pesquisa precisa manter-se atualizado, dada a sua grande relevância para pesquisadores e estudiosos (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6).

Nessa perspectiva, concordamos com a argumentação das autoras, supracitada, de que as pesquisas de estado da arte não podem acabar, não apenas pelas argumentações apresentadas, mas também, porque em estudos anteriores, por exemplo, Carvalho (2014) que fez um estado da arte sobre a produção acadêmica das teses e dissertações sobre a temática das ações afirmativas na USP, UNESP e Unicamp, foram identificadas o total de 46 teses e dissertações, entre as quais 12 não foram possíveis de serem acessadas. (CARVALHO, 2014, p.59)

Essas informações ressaltam a importância da pesquisa do tipo estado da arte e mostram que essas pesquisas são também atuais. Após essas constatações, fica mais fácil compreender a importância de utilizar os resumos nas pesquisas de estado da arte.

É evidente que o leitor indagará e poderá até mesmo afirmar que é inviável uma pesquisa bibliográfica que considere apenas a leitura dos resumos. Todavia, ao constarmos ainda hoje, que em pesquisas recentes, o acesso a materiais bibliográficos, por exemplo, teses e dissertações, ainda é difícil de ser realizado, tal constatação nos leva a concordar com as indagações e as sugestões apresentadas por Ferreira (2002), conforme segue

É possível afirmar o que se tem falado sobre determinado tema ou área de conhecimento, em nosso país, num certo período, a partir só da *leitura dos resumos*? Um resumo poderia ser lido como parte de um todo? Que relação poderia ser feita entre cada resumo e o trabalho que lhe deu origem? É possível um olhar metonímico para cada resumo? Buscando respostas para essas interrogações, entre outras saídas já encontradas por outros pesquisadores, enveredamos por uma: levar em consideração a natureza do material que temos em mãos (FERREIRA, 2002, p. 266 – 267. Grifos da autora).

A ESCOLHA DA BASE DE DADOS DA BDTD PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Antes de abordar sobre a pesquisa bibliográfica desta tese é necessário explicar como foi selecionada a base de dados, ou seja, onde foram obtidas as teses e as dissertações, e os procedimentos executados para fazer a pesquisa bibliográfica. Para a pesquisa bibliográfica foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹ do Instituto

¹ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Para definição do projeto da BDTD foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR). A iniciativa de criação de uma base nacional de teses e dissertações, inicialmente denominada Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e, atualmente, denominada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), teve, então, as seguintes linhas principais de atuação: 1- Estudar experiências existentes no Brasil e no exterior de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e dissertações; 2- Desenvolver, em cooperação com membros da comunidade, um modelo para o sistema; 3- Definir padrões de metadados e tecnologias a serem utilizadas pelo sistema; 4- Absorver e adaptar as tecnologias a serem utilizadas na implementação do modelo; 5- Desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações para atender àquelas instituições de ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais; 6- Difundir os padrões e tecnologias adotadas e dar assistência técnica aos potenciais parceiros na implantação das mesmas. Assim, dez anos após o

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)². A BDTD é uma plataforma que agrega informações das bibliotecas digitais, principalmente, das teses e das dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação (PPG), das IES públicas e privadas do Brasil.

Porém, cabe ressaltar que as IES públicas ou privadas, que possuem PPG, tem que vincular sua biblioteca digital e, por conseguinte, suas teses e dissertações na BDTD, para que o seu acervo fique disponível para consulta no *site* da BDTD aos seus usuários ou interessados. Assim, existe a possibilidade de haver instituições de ensino superior que não tenham disponibilizado o acesso da sua biblioteca digital e de suas teses e dissertações na BDTD.

Evidentemente que o leitor indagará o porquê não foi utilizado o banco de tese da CAPES, afinal, a CAPES possui o registro de todas as IES públicas e privadas do Brasil. Nos últimos anos, a plataforma do site da CAPES passou por uma reestruturação. Após essas mudanças, o acervo do banco de tese da CAPES migrou para a plataforma sucupira.

Contudo, mesmos após a reestruturação, ainda é possível acessar o banco de tese da CAPES, no próprio *site* da CAPES. Mas, ao acessar o *site*, para obter informações das teses e dissertações, o *site* da CAPES apresenta o resultado da sua busca em forma de lista, apresentando um panorama sobre suas teses e dissertações. Porém, quando se tenta obter alguma informação mais detalhada, o *site* da CAPES redireciona o seu usuário para a plataforma sucupira, mas não apresentou informações mais detalhadas.

Porém, o banco de tese da CAPES não foi utilizado nessa pesquisa porque, após a reestruturação, somente ficou disponível em seu acervo, agora remanejado para a plataforma sucupira, o acesso a teses e dissertações do período de 2013 a 2016³. Além disso, somente estava disponível informações gerais das teses ou dissertações, ou seja, autor, orientador, resumo, data de defesa, sem um *link* de acesso ao material completo.

início do projeto, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) figura como uma das maiores iniciativas para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações

Fonte: <http://bdttd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what> acesso em: 13 jun. 2016.

²A BDTD é uma rede distribuída de sistemas de informação que gerenciam teses e dissertações, com texto completo, com a existência de dois atores principais: 1- **Provedor de dados** (*data providers*) - administra o depósito e publicação, expondo os metadados para a coleta automática (harvesting); 2- **Provedor de serviços** (*service providers*) - fornece serviços de informação com base nos metadados coletados junto aos provedores de dados. Assim, as instituições de ensino e pesquisa atuam como provedoras de dados e o IBICT opera como agregador: coleta os metadados das teses e dissertações dos provedores (instituições), fornece serviços de informação sobre esses metadados e os expõem para coleta para outros provedores de serviços.

Fonte: <http://bdttd.ibict.br/vufind/> acesso em: 13 jun. 2016.

³Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> acesso em 13 jun. 2016

Desse modo, ainda que a CAPES consiga ter informações de todos os conteúdos dos PPG das IES públicas e privadas do Brasil, esse curto período delimitado entre 2013 a 2016 para acessar as teses e dissertações da plataforma sucupira não contribui para cumprir com um dos objetivos propostos para essa tese, qual seja o de realizar um estado da arte sobre as teses e dissertações que pesquisaram as ações afirmativas no Brasil.

Por fim, ainda fundamentamos que esse período é muito curto, porque nos estudos de Carvalho (2014) foram identificadas teses e dissertações publicadas no início dos anos 2000 e, com isso, optamos, nesta tese, por privilegiar um período no mínimo igual ao período privilegiado por essa pesquisa que logrou êxito em localizar teses e dissertações entre 1990 a 2012.

ADOÇÃO DE CRITÉRIOS PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA BDTD

A pesquisa no banco de dados da BDTD aconteceu por utilização dos “filtros de pesquisas”. Os filtros de pesquisa nos bancos de dados são recursos que permitem a identificação e a consulta aos conteúdos dos bancos de dados. Os filtros de pesquisas permitem a consulta por intermédio da utilização de palavras-chave, termos ou expressões, autor, orientador, título, ano, etc. No caso da BDTD, especificamente, os filtros de buscas permitem a consulta no banco de dados por utilização de título, autor, assunto, instituição, além da possibilidade de consultar todos esses campos concomitantemente.

Para esta tese, a consulta na BDTD aconteceu com a utilização de palavras-chave e a palavra-chave utilizada foi “ação afirmativa”. E, na opção de busca, dentro do banco de dados da BDTD, foi escolhido como direcionador a opção “todos os campos” e depois foi utilizada a palavra-chave. A palavra-chave “ação afirmativa” foi escolhida por ser a principal palavra-chave dessa pesquisa e pelo seu amplo significado. Para situar o leitor sobre o seu amplo significado serão na sequência, abordadas algumas definições de ações afirmativas.

As 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. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2003, p.21).

Nessa mesma perspectiva, e com a finalidade de ampliar o significado do termo o autor afirma que

As ações afirmativas constituem, pois, um remédio de razoável eficácia para esses males. É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e

das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais (GOMES, 2003, p.23).

O mesmo autor vai além da definição teórica e constitucional, e amplia a definição de ação afirmativa contemplando uma concepção que justifica as ações afirmativas nos dias de hoje.

Atualmente as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p.27).

No mesmo sentido, o autor também afirma que

As ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os *efeitos persistentes* (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar (GOMES, 2003, p.30. Grifos do autor).

O amplo conceito de ação afirmativa elaborado por Gomes (2003) foi ampliado por outros autores e, com isso, foi dado a essa definição uma abrangência que alcançou a área educacional. Isso foi observado na concepção elaborada por Piovesan (2005), pois para a autora as ações afirmativas

constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos. As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social (PIOVESAN, 2005, p.49).

A ampliação do conceito foi observado também em Altafin (2011). Segundo o autor,

O termo ação afirmativa refere-se a política e procedimentos obrigatórios e voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também de retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. Da mesma forma que no caso das leis anti-discriminatórias, o objetivo da ação afirmativa é tornar a igualdade de oportunidades uma realidade, através de um “nivelamento de campo”. A ação afirmativa corresponde a qualquer medida que aloca bens (benefícios) – tais como o ingresso em universidades, empregos, promoções, concursos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo

na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub representado em razão de discriminação passada ou recente (ALTAFIN, 2011, p.13).

Por fim, a opção pelo construto teórico sobre as ações afirmativas têm fundamentação em Carvalho (2014) que ao analisar os autores mais citados nas teses e dissertações da USP, UNESP e Unicamp identificou

Durante essa análise contata-se ainda que a definição de ações afirmativas elaborada pelo autor Joaquim Benedito Barbosa Gomes está presente em todos os trabalhos. Em algumas produções, a definição deste autor era a principal da pesquisa e em outras mesmo não sendo a principal era citada para embasar a compreensão da abrangência do termo “ação afirmativa” (CARVALHO, 2014, p.83).

Nesse sentido, e considerando as definições teóricas de ação afirmativa, justificamos a escolha da palavra-chave “ações afirmativas” por dois motivos, a saber: o primeiro é devido à abrangência do conceito teórico que é inerente a ações afirmativas, conforme pode ser observado nos autores citados acima; o segundo prende-se ao fato de que o conceito teórico foi utilizado como critério para interpretar, mediante as descrições das teses e dissertações apresentadas pela BDTD, se a tese ou dissertação, mediante o assunto que elas pesquisaram, poderia ser considerada como sendo de ações afirmativas.

Por fim, foram esses os critérios utilizados para realizar a pesquisa bibliográfica, ou seja, o estado da arte, na BDTD e para selecionar as teses e as dissertações identificadas nessa base de dados.

RESULTADOS COM A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Depois de justificar o porquê da escolha da BDTD para fazer a pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, e o porquê da escolha da palavra-chave “ação afirmativa”, é necessário explicar os procedimentos utilizados para identificar e caracterizar as teses e dissertações localizadas na BDTD. O primeiro passo consistiu em acessar o site (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) e após abrir a página foi feita uma pesquisa utilizando a palavra-chave “ação afirmativa”. O resultado apresenta uma lista com as possíveis teses e dissertações relacionadas com essa palavra-chave.

Para caracterizar as teses e dissertações identificadas na BDTD foi elaborada uma planilha em excel que privilegiou os seguintes itens para serem identificados na tese ou na dissertação, a saber: registro, IES, autor, título do trabalho, orientador, coorientador, ano de defesa, resumo, palavra-chave 1, palavra-chave 2, palavra-chave 3, palavra-chave 4, palavra-chave 5, tipo de documento - tese/dissertação, fonte de acesso, data do acesso, PPG

(Programa de Pós-Graduação)/ grande área, área de concentração e linha de pesquisa.

As informações acima foram obtidas nos elementos pré-textuais das teses ou dissertações, isto é, da página da ficha catalográfica, da página que consta os nomes dos membros da banca de defesa e também da folha de rosto. Depois de realizar a pesquisa na BDTD foram localizadas 426 produções do conhecimento, ou seja, teses e dissertações. Todo esse material foi registrado em planilha excel, criando-se um banco de dados. A criação desse banco de dados permitiu organizar, sintetizar e apresentar os resultados que foram obtidos a partir da pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte.

Após registrar todo o material, o banco de dados passou por uma revisão para preparar as informações para serem apresentadas nos resultados da tese e para corrigir possíveis erros. No refinamento da amostra constatou-se que 52 produções estavam repetidas em lugares diferentes no banco de dados, assim, as mesmas foram excluídas e do total de 426 produções o banco de dados passou a ter 374.

Contudo, durante a revisão também foi constatado que um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) estava registrado como sendo uma dissertação. Desse modo, foi feito *download* desse material e de fato constatou-se, na ficha catalográfica, que era um TCC o que levou a exclusão desse material do banco de dados. Assim, o banco de dados passou a constar com o registro de 373 produções do conhecimento conforme é possível visualizar no anexo 1.

Na sequência, apresentam-se alguns resultados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica conforme segue:

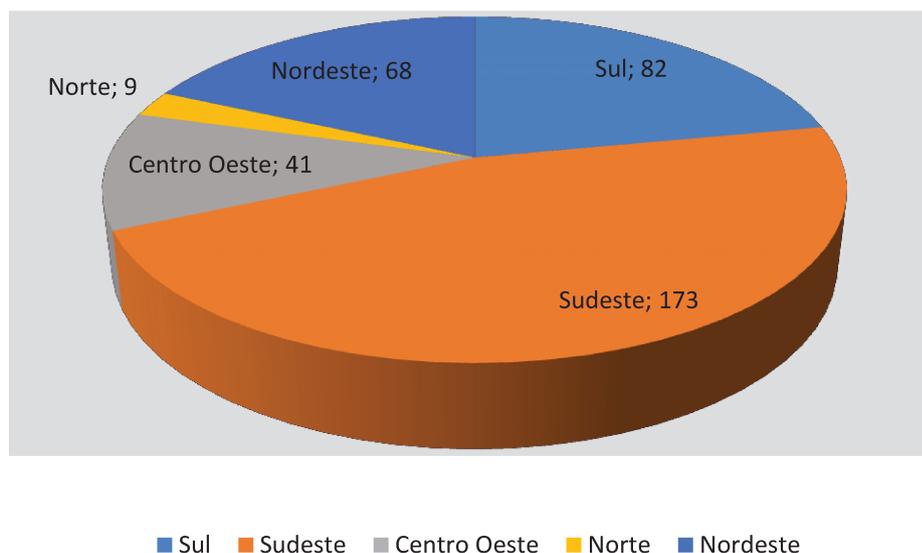
Tabela 01. Total da produção de teses e dissertações no Brasil por região.

Região	n	%
Sul	82	22,0
Sudeste	173	46,4
Centro Oeste	41	11,0
Norte	9	2,4
Nordeste	68	18,2
Total	373	100,0

Fonte: Pesquisa bibliográfica da tese

O resultado acima é melhor apresentado no gráfico a seguir:

Figura 4. Apresentação gráfica da produção acadêmica sobre ações afirmativas por região.



Fonte: Pesquisa bibliográfica da tese

Na sequência, na tabela 2, apresenta-se a produção do conhecimento sobre as ações afirmativas no Brasil, caracterizada pelo tipo de trabalho, isto é, se é tese ou dissertação, e o total dessas produções apresentado por região do Brasil.

Tabela 2. Distribuição do total de teses e dissertações produzidas por região brasileira.

Tipo de trabalho	Produção por Região					Total
	Sul	Sudeste	Centro Oeste	Norte	Nordeste	
Dissertação	62	127	32	8	57	286
Tese	20	46	9	1	11	87
Total	82	173	41	9	68	373

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Após identificar, caracterizar e sistematizar o resultado da pesquisa bibliográfica a respeito da produção sobre as ações afirmativas no Brasil, apresentam-se, na sequência, mais informações que foram obtidas com o resultado da pesquisa bibliográfica. Inicia-se a apresentação desses resultados, de forma mais detalhada, por região do Brasil

REGIÃO SUL

Conforme os resultados acima, na região Sul do Brasil foram identificadas o total de 82

produções do conhecimento, sendo 62 dissertações e 20 teses. Na sequência, apresentam-se esses números, caracterizado por ano de defesa e por tipo de trabalho.

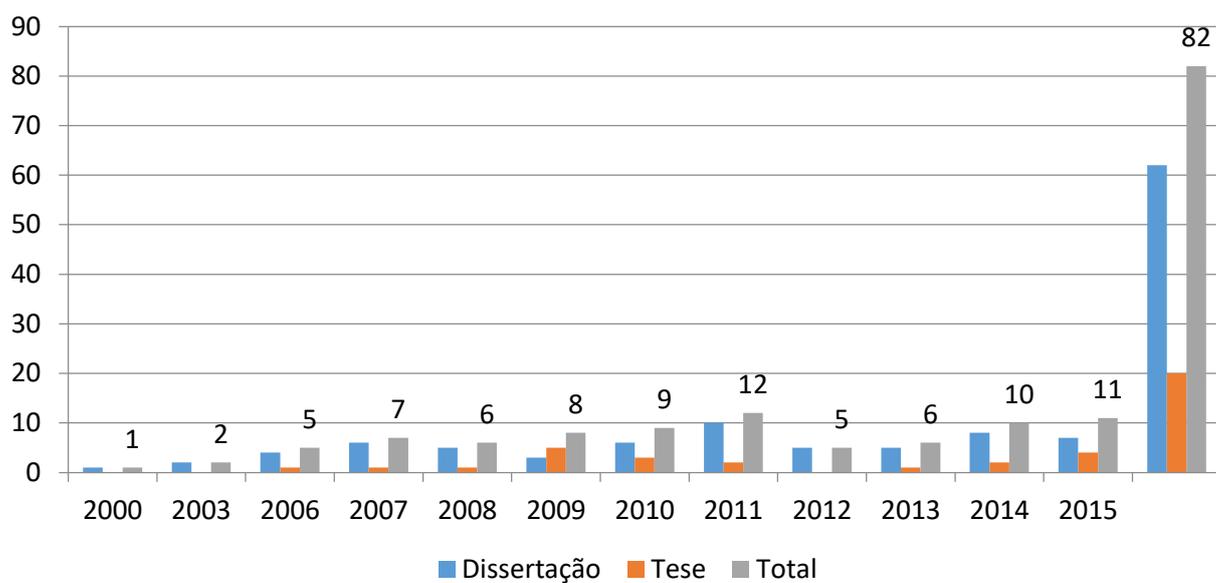
Tabela 3. Total da produção de teses e dissertações na região Sul por ano de defesa

Ano de Defesa	Tipo de Trabalho		Total	%
	Dissertação	Tese		
2000	1	0	1	1,2%
2003	2	0	2	2,4%
2006	4	1	5	6,1%
2007	6	1	7	8,5%
2008	5	1	6	7,3%
2009	3	5	8	9,8%
2010	6	3	9	11,0%
2011	10	2	12	14,6%
2012	5	0	5	6,1%
2013	5	1	6	7,3%
2014	8	2	10	12,2%
2015	7	4	11	13,4%
Total	62	20	82	100,0%

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

A seguir foi construído um gráfico com os resultados acima. O gráfico foi construído porque com ele é possível observar que houve um aumento constante, com o passar dos anos, do total da produção acadêmica da região Sul do Brasil que se iniciou no ano 2000.

No gráfico é possível observar que apesar de haver uma queda na produção do conhecimento no ano de 2011 para 2012, os anos posteriores apresentam novamente uma crescente, o que mostra que o assunto ganhou destaque, como objeto de pesquisa, na região Sul do Brasil.

Figura 5. Gráfico da produção de teses e dissertações da região sul.

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese.

Em seguida, apresenta-se a tabela 4 que mostra o total da produção do conhecimento da região Sul do Brasil identificada por IES. Todas as instituições identificadas foram listadas, na tabela a seguir, independentemente de serem instituições públicas, privadas, filantrópicas ou religiosas. Esse critério foi utilizado para apresentar os dados, do estado da arte, de todas as regiões do Brasil.

Tabela 4. Distribuição das teses e dissertações por IES da região Sul separadas por estado.

IES	Quantidade de trabalhos por estado			Total
	Paraná	Rio Grande do Sul	Santa Catarina	
UFRGS - RS	0	31	0	31
UFSC - SC	0	0	10	10
EST - RS	0	1	0	1
FURB - SC	0	0	1	1
PUC - PR	3	0	0	3
PUC - RS	0	6	0	6
UCPEL - RS	0	3	0	3
UEL - PR	7	0	0	7
UEM - PR	1	0	0	1
UFPR - PR	4	0	0	4
Unilasalle - RS	0	1	0	1
Unioeste - PR	2	0	0	2
Unisinos - RS	0	11	0	11
Univ. Feevale - RS	0	1	0	1
Total	17	57	8	82

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 5, apresenta-se, de forma mais detalhada, o total da produção do conhecimento da região Sul, sendo esta caracterizada por tipo de trabalho e em qual IES a produção foi identificada.

Tabela 5. Distribuição do tipo de produção acadêmica por IES da região Sul.

IES	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
UFRGS - RS	18	13	31
UFSC -RS	8	2	10
EST - RS	1	0	1
FURB - SC	1	0	1
PUC - PR	3	0	3
PUC - RS	4	2	6
UCPEL - RS	3	0	3
UEL - PR	7	0	7
UEM - PR	1	0	1
UFPR - PR	3	1	4
Unilasalle - RS	1	0	1
Unioeste - PR	2	0	2
Unisinos - RS	9	2	11
Univ. Feevale - RS	1	0	1
Total	62	20	82

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 6 foi analisado no total da produção do conhecimento da região Sul do Brasil, o PPG (Programa de Pós-Graduação) identificado na tese ou na dissertação, e o total dos trabalhos localizados nesses PPG. Nessa tabela foi dado destaque ao total de trabalhos identificados nos PPG em Educação.

Tabela 6. Distribuição das teses e dissertações da região Sul por Programa de Pós-Graduação.

Programa de Pós-graduação	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
Antropologia	0	2	2
Ciência Política	2	0	2
Ciências da Comunicação	0	1	1
Ciências Sociais	7	0	7
Comunicação e Informação	0	1	1
Direito	5	2	7
Economia	1	0	1
Educação	23	9	32
Engenharia de Produção	1	0	1
Filosofia	1	0	1
Gestão da Informação	1	0	1
História	2	0	2
Inclusão Social e Acessibilidade	1	0	1
Letras	1	0	1
Literatura	1	0	1
Memória Social e Bens Culturais	1	0	1
Política Social	3	0	3
Políticas Públicas	1	0	1
Psicologia	1	2	3
Serviço Social	3	0	3
Sociologia	5	0	5
Teologia	1	0	1
Sem informação sobre o PPG	1	0	1
Link não permite acesso	0	2	2
Acesso restrito por direitos autorais	0	1	1
Total	62	20	82

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela a seguir, apresentam-se os dados da tabela 6 especificando a relação do Programa de Pós-Graduação (PPG) com a Instituição de Ensino Superior (IES) e o tipo de trabalho.

Tabela 7. Produção de teses e dissertações sobre ações afirmativas da região Sul distribuídos por PPG e IES.

Programa de Pós-Graduação	IES	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
Antropologia	UFRGS - RS	0	1	2
	UFSC - SC	0	1	
Ciência Política	UFRGS - RS	1	0	2
	UFPR - PR	1	0	
Ciências da Comunicação	Unisinos - RS	0	1	1
Ciências Sociais	UEL - PR	4	0	7
	Unisinos - RS	3	0	
Comunicação e Informação	UFRGS - RS	0	1	1
	UFRGS - RS	1	0	
Direito	UFSC - SC	0	1	7
	PUC-PR	1	0	
	UFPR - PR	0	1	
	Unisinos - RS	3	0	
	UFRGS - RS	1	0	
Economia	UFRGS - RS	11	8	1
	UFSC - SC	3	0	
	FURB - SC	1	0	
	PUC-PR	2	0	
Educação	PUC-RS	1	0	32
	UEL - PR	1	0	
	Unioeste - PR	1	0	
	Unisinos - RS	3	1	
	UFSC - SC	1	0	
	UFSC - SC	1	0	
Engenharia de Produção	UFSC - SC	1	0	1
Filosofia	UFRGS - RS	1	0	1
Gestão da Informação	UEL - PR	1	0	1
	PUC-RS	1	0	
História	UEL - PR	1	0	2
	Univ. Feevale – RS	1	0	
Inclusão Social e Acessibilidade	Unioeste - PR	1	0	1
Letras	UFSC - SC	1	0	1
Literatura	Unilasalle - RS	1	0	1
Memória Social e Bens Culturais	UCPEL - RS	3	0	3
Políticas Públicas	UEM - PR	1	0	1
	UFRGS - RS	0	1	
Psicologia	PUC-RS	0	1	3
	UFPR - PR	1	0	
Serviço Social	UFSC - SC	1	0	3
	PUC-RS	2	0	
Sociologia	UFRGS - RS	3	0	5
	UFSC - SC	2	0	
Teologia	EST – RS	1	0	1
	UFPR - PR	1	0	
Sem identificação	UFRGS - RS	0	2	4
	PUC-RS	0	1	
Total		62	20	82

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

REGIÃO SUDESTE

Na região Sudeste do Brasil foram identificados os dados mais significativos da pesquisa bibliográfica da produção do conhecimento sobre as ações afirmativas no Brasil. Na tabela a seguir é possível observar, do total de 373 produções identificadas no Brasil, que 173 produções foram identificadas na região Sudeste. Na tabela 8 apresentam-se esses números identificados, por ano de defesa e caracterizado por tipo de produção.

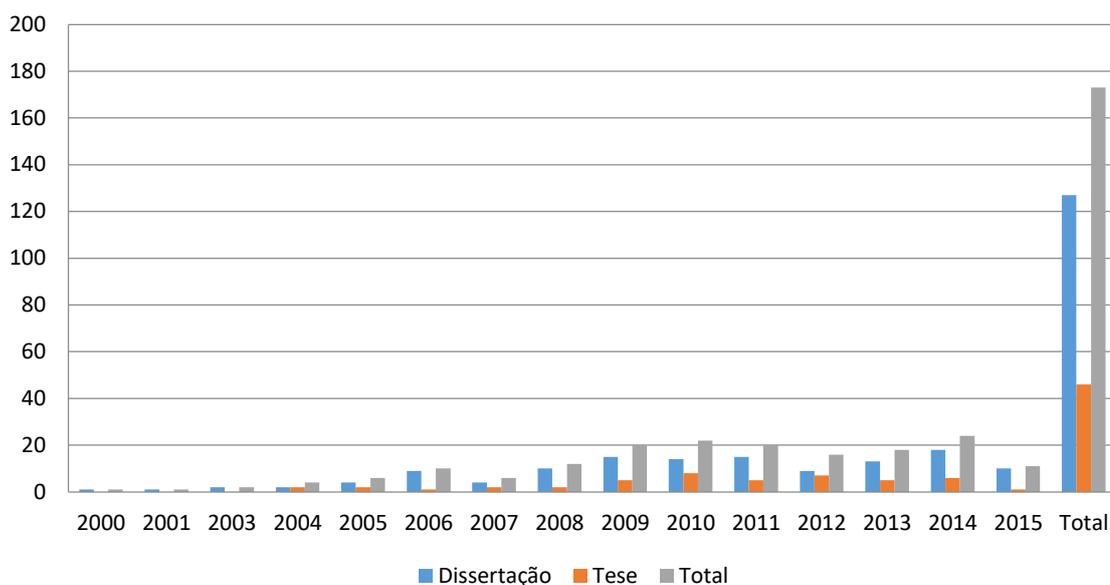
Tabela 8. Total da produção de teses e dissertações na região Sudeste por ano.

Ano de Defesa	Tipo de Trabalho		Total	%
	Dissertação	Tese		
2000	1	0	1	0,6%
2001	1	0	1	0,6%
2003	2	0	2	1,2%
2004	2	2	4	2,3%
2005	4	2	6	3,5%
2006	9	1	10	5,8%
2007	4	2	6	3,5%
2008	10	2	12	6,9%
2009	15	5	20	11,6%
2010	14	8	22	12,7%
2011	15	5	20	11,6%
2012	9	7	16	9,2%
2013	13	5	18	10,4%
2014	18	6	24	13,9%
2015	10	1	11	6,4%
Total	127	46	173	100,0%

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na sequência, apresenta-se o gráfico da figura 3 que mostra essa produção por ano, e que permite visualizar que desde o ano 2000 até o ano de 2015, houve um aumento significativo da produção do conhecimento sobre ações afirmativas na região Sudeste.

Figura 6. Gráfico da produção de teses e dissertações da região sudeste.



Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Em seguida, apresenta-se a tabela 9 que mostra o total da produção do conhecimento da região Sudeste do Brasil identificada por IES. Todas as instituições identificadas foram listadas na tabela a seguir.

Tabela 9. Distribuição das teses e dissertações por IES da região Sudeste por estado.

IES	Quantidade de trabalhos por estado			Total
	Minas Gerais	Rio Janeiro	São Paulo	
FGV - SP	0	0	7	7
FGV - RJ	0	7	0	7
FJP - MG	2	0	0	2
Mackenzie - SP	0	0	10	10
Metodista - SP	0	0	2	2
PUC - CAMPINAS	0	0	1	1
PUC - RJ	0	20	0	20
UERJ - RJ	0	19	0	19
UFLA - MG	1	0	0	1
UFMG -MG	9	0	0	9
UFRJ -MG	0	1	0	1
UFSCAR - SP	0	0	19	19
UFU - MG	2	0	0	2
UFV - MG	1	0	0	1
UFVJM - MG	1	0	0	1
Unesp - SP	0	0	15	15
Unicamp - SP	0	0	17	17
Unigranrio - RJ	0	1	0	1
Unoeste - SP	0	0	2	2
USP - SP	0	0	36	36
Total	16	48	109	173

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 10, apresenta-se, de forma mais detalhada, o total da produção acadêmica da região Sudeste, sendo esta caracterizada por tipo de trabalho e em qual IES a produção foi identificada.

Tabela 10. Distribuição das teses e dissertações por IES e por tipo de produção.

IES	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
FGV - SP	6	1	7
FGV - RJ	7	0	7
FJP - MG	2	0	2
Mackenzie - SP	8	2	10
Metodista - SP	2	0	2
PUC – CAMPINAS	1	0	1
PUC - RJ	13	7	20
UERJ - RJ	12	7	19
UFLA - MG	0	1	1
UFMG - MG	5	4	9
UFRJ - RJ	1	0	1
UFSCAR - SP	15	4	19
UFU - MG	2	0	2
UFV - MG	1	0	1
UFVJM - MG	1	0	1
Unesp- SP	10	5	15
Unicamp - SP	12	5	17
Unigranrio - RJ	1	0	1
Unoeste - SP	2	0	2
USP - SP	26	10	36
Total	127	46	173

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 11 foi analisado no total da produção do conhecimento da região Sudeste do Brasil, o PPG (Programa de Pós-Graduação) identificado na tese ou na dissertação, e o total dos trabalhos localizados nesses PPG. Na tabela 11 foi dado destaque para as teses e as dissertações localizadas nos PPG em Educação, Educação Especial, Educação e Currículo e Educação, Arte e História do Currículo.

Tabela 11. Distribuição das teses e dissertações da região Sudeste por programa de Pós-graduação.

Programa de Pós-graduação	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
Administração	11	2	13
Antropologia	2	0	2
Ciência da Informação	1	0	1
Ciência Política	0	1	1
Ciências Sociais	7	2	9
Comunicação e Informação	1	0	1
Direito	16	3	19
Economia	5	1	6
Educação	38	17	55
Educação Especial	2	0	2
Estatística	1	0	1
Estatística e Experimento Agropecuário	0	1	1
Estudos Lingüísticos	0	1	1
Filosofia	1	0	1
Geografia	0	1	1
História	1	0	1
História, Política e Bens Culturais	1	0	1
Integração da América Latina	0	1	1
Interunidades em Ensino de Ciências	1	0	1
Letras	2	0	2
Linguística	4	2	6
Mudança Social e Participação Política	1	0	1
Políticas Públicas	0	1	1
Psicologia	9	3	12
Saúde, Sociedade e Ambiente	1	0	1
Serviço Social	7	3	10
Sociologia	7	6	13
Educação e Currículo	1	0	1
Educação, Arte e História da cultura	1	0	1
Link não permite acesso	6	0	6
Sem informação sobre o PPG	0	1	1
Total	127	46	173

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 12 estão relacionados os PPP com suas respectivas IES, bem como, a caracterização do material, ou seja, se tese ou dissertação e o total de trabalhos.

Tabela 12. Produção de teses e dissertações sobre ações afirmativas da região Sudeste distribuídos por PPG e IES.

Programa de Pós-graduação	IES	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
Administração	FGV - SP	8	1	13
	FJP - MG	2	0	
	Mackenzie - SP	0	1	
	Metodista - SP	1	0	
Antropologia	UFSCAR - SP	1	0	2
	UNICAMP - SP	1	0	
Ciência da Informação	UFRJ - RJ	1	0	1
Ciências sociais	UERJ - RJ	0	1	10
	PUC-RJ	2	0	
	UERJ - RJ	2	1	
	UFSCAR - SP	2	1	
	UNESP - SP	2	0	
Direito	FGV - SP	1	0	19
	Mackenzie - SP	2	1	
	PUC-RJ	1	0	
	UERJ - RJ	1	0	
	UFU - MG	1	0	
	USP - SP	10	2	
Economia	FGV-SP	3	0	6
	PUC-RJ	1	0	
	UNICAMP- SP	0	1	
	USP - SP	1	0	
Educação	Mackenzie - SP	1	0	59
	Metodista - SP	1	0	
	PUC-Campinas	1	0	
	PUC-RJ	3	4	
	UERJ - RJ	5	1	
	UFMG -MG	3	2	
	UFSCAR - SP	5	1	
	UFU - MG	1	0	
	UFV - MG	1	0	
	Unesp - SP	5	2	
	Unicamp - SP	6	3	
	Unoeste - SP	2	0	
	USP - SP	8	4	
Estatística	Unicamp - SP	1	0	2
	UFLA - MG	0	1	
Estudos linguísticos	UFMG - MG	0	1	1
Filosofia	Unicamp - SP	1	0	1
Geografia	UNESP - SP	0	1	1
História	USP - SP	1	0	1
História, política e bens culturais	FGV - SP	1	0	1
Integração da América Latina	USP - SP	0	1	1

Interunidades em Ensino de Ciências	USP - SP	1	0	1
... continuação				
Programa de Pós-graduação	IES	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
Letras	UERJ - RJ	1	0	2
	Unigranrio - RJ	1	0	
Linguística	UFMG - MG	0	1	6
	UFSCAR - SP	2	0	
	Unicamp - SP	2	1	
Mudança social e participação política	USP - SP	1	0	1
Políticas públicas	UERJ - RJ	0	1	1
	PUC-RJ	1	1	
Psicologia	UFMG - MG	1	0	10
	UFSCAR - SP	1	0	
	UNESP - SP	2	0	
	USP - SP	3	1	
	UFVJM - MG	1	0	
Saúde, sociedade e Ambiente	PUC-RJ	5	2	10
	UERJ - MG	1	1	
Serviço Social	UNESP - SP	1	0	13
	UERJ - RJ	1	1	
	UFSCAR - SP	4	2	
	UNESP - SP	0	2	
	Unicamp - SP	1	0	
Sociologia	USP - SP	1	1	7
	USP - SP	0	1	
	Mackenzie - SP	5	0	
Sem informação	UFMG - MG	1	0	7
Total		126	45	171

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

REGIÃO CENTRO-OESTE

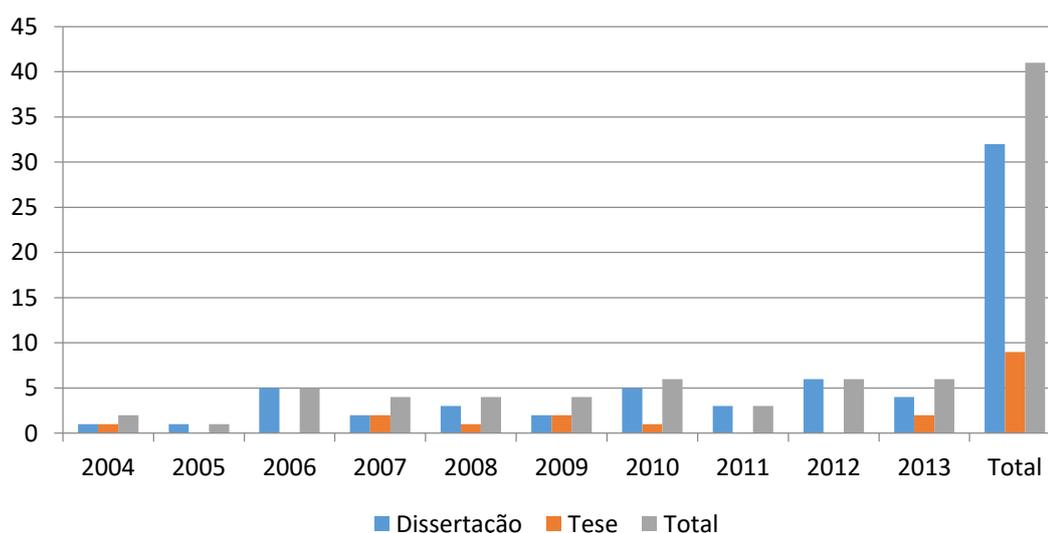
Conforme os resultados da pesquisa bibliográfica, na região Centro-Oeste do Brasil foram identificadas o total de 41 produções do conhecimento, sendo 32 dissertações e 9 teses. Na sequência apresentam-se esses números, caracterizado por ano de defesa e por tipo de trabalho.

Tabela 13. Total da produção na região Centro-Oeste por ano de defesa.

Ano de Defesa	Tipo de Trabalho		Total	%
	Dissertação	Tese		
2004	1	1	2	4,9%
2005	1	0	1	2,4%
2006	5	0	5	12,2%
2007	2	2	4	9,8%
2008	3	1	4	9,8%
2009	2	2	4	9,8%
2010	5	1	6	14,6%
2011	3	0	3	7,3%
2012	6	0	6	14,6%
2013	4	2	6	14,6%
Total	32	9	41	100,0%

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na sequência, apresenta-se um gráfico com os resultados acima. O gráfico foi construído porque ele permite observar que há um aumento constante, com o passar dos anos, do total da produção acadêmica da região Centro-Oeste do Brasil que se iniciou no ano de 2004. Com o gráfico é possível observar que desde 2004 há uma constante na produção do conhecimento que se mantém até 2013.

Figura 7. Gráfico da produção de teses e dissertações da região Centro-Oeste.

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Em seguida, apresenta-se a tabela 14 que mostra o total da produção do conhecimento da região Centro-Oeste do Brasil identificada por IES e quantificada por estado.

Tabela 14. Distribuição das teses e dissertações por IES da região Centro-Oeste por estado.

IES	Goiás	Total
UCB - DF	2	2
UFG - GO	5	5
UnB - DF	33	33
Uniceub - GO	1	1
Total	41	41

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 15, apresenta-se de forma mais detalhada, o total da produção acadêmica da região Centro-Oeste, sendo caracterizada por tipo de trabalho e em qual IES a produção foi identificada.

Tabela 15. Distribuição do tipo de produção acadêmica por IES da região Centro-Oeste.

IES	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
UCB - DF	2	0	2
UFG - GO	5	0	5
UnB - DF	24	9	33
Uniceub - GO	1	0	1
Total	32	9	41

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 16 foi analisada na produção do conhecimento da região Centro-Oeste do Brasil, destacando o PPG (Programa de Pós-Graduação), identificado na tese ou na dissertação, bem como o total dos trabalhos localizados nesses PPG com destaque para as teses e as dissertações localizadas nos PPG em Educação.

Tabela 16. Distribuição das teses e dissertações da região Centro-Oeste por programa de Pós-graduação.

Programa de Pós-graduação	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
Antropologia	1	0	1
Bioética	0	1	1
Ciência Política	1	0	1
Ciências da Saúde	1	0	1
Ciências Sociais	1	0	1
Cultura Visual	1	0	1
Direito	5	0	5
Economia	1	0	1
Educação	9	3	12
Letras e Linguística	1	0	1
Linguística	0	1	1
Psicologia	1	1	2
Relações Internacionais	0	1	1
Serviço Social	4	0	4
Sociologia	3	2	5
Link não permite acesso	2	0	2
Sem informação sobre o programa de pós	1	0	1
Total	32	9	41

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 17 apresentam-se os PPG e suas respectivas IES, juntamente como tipo de trabalho, ou seja, se tese ou dissertação e total da produção por IES.

Tabela 17. Produção de teses e dissertações sobre ações afirmativas da região Centro-Oeste distribuídos por programa de pós-graduação e IES.

Programa de Pós-graduação	IES	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
Antropologia	UnB – DF	1	0	1
Bioética	UnB – DF	0	1	1
Ciência Política	UnB – DF	1	0	1
Ciências da saúde	UnB – DF	1	0	1
Ciências sociais	UnB – DF	1	0	1
Cultura visual	UFG - GO	1	0	1
Direito	UCB – DF	1	0	5
	UnB – DF	4	0	
Economia	UnB – DF	1	0	1
Educação	UFG - GO	2	0	12
	UnB – DF	7	3	
Letras e linguística	UFG - GO	1	0	1
Linguística	UnB – DF	0	1	1
Psicologia	UnB – DF	1	1	2
Relações internacionais	UnB – DF	0	1	1
Serviço Social	UnB – DF	4	0	4
Sociologia	UFG - GO	1	0	5
	UnB – DF	2	2	
Sem informação	Uniceub - GO	1	0	3
	UnB – DF	1	0	
	UCB – DF	1	0	
Total		32	9	41

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

REGIÃO NORTE

Conforme os resultados da pesquisa bibliográfica, na região Norte do Brasil foram identificadas o total de 9 produções do conhecimento, sendo 8 dissertações e 1 tese. Na sequência apresentam-se esses números, caracterizado por ano de defesa e por tipo de trabalho.

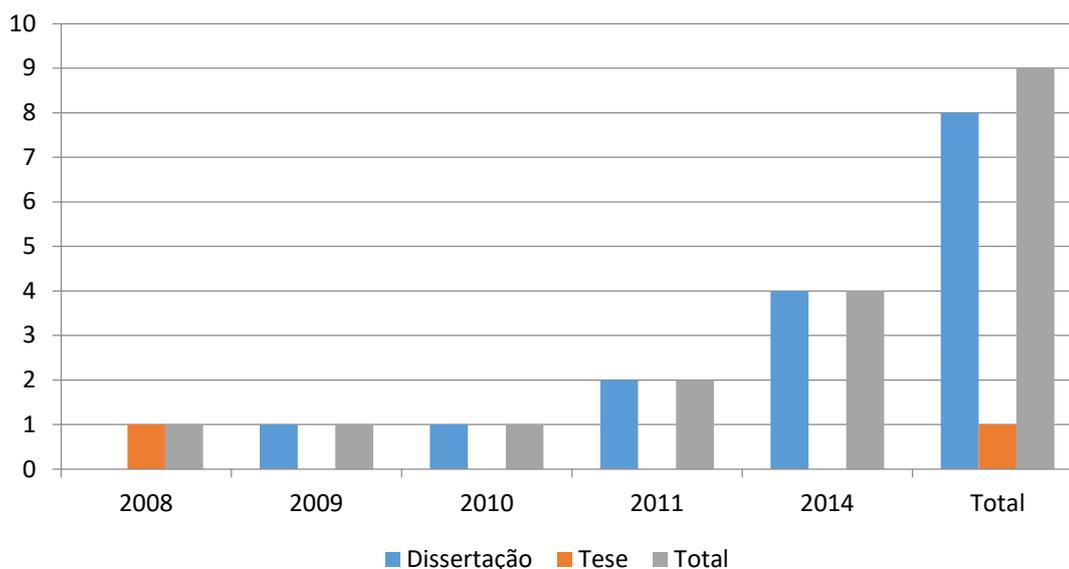
Tabela 18. Total da produção de teses e dissertações na região Norte por ano de defesa

Ano de Defesa	Tipo de Trabalho		Total	%
	Dissertação	Tese		
2008	0	1	1	11,1%
2009	1	0	1	11,1%
2010	1	0	1	11,1%
2011	2	0	2	22,2%
2014	4	0	4	44,4%
Total	8	1	9	100,0%

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na sequência apresenta-se um gráfico com os resultados acima. O gráfico foi construído porque ele permite observar que, apesar de incipiente, há um aumento na produção do conhecimento das dissertações da região Norte, sobre a temática das ações afirmativas a partir de 2010.

Figura 8. Gráfico da produção de teses e dissertações da região Norte.



Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Em seguida, apresenta-se a tabela 19 que mostra o total da produção do conhecimento da região Norte do Brasil identificada por IES e quantificada por estado.

Tabela 19. Distribuição das teses e dissertações por IES da região Norte por estado.

IES	Quantidade de trabalhos por estado		Total
	Amazonas	Pará	
UFAM – AM	5	0	5
UFPA – PA	0	4	4
Total	5	4	9

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 20 apresenta-se de forma mais detalhada, o total da produção acadêmica da região Norte, sendo caracterizada por tipo de trabalho e em qual IES a produção foi identificada.

Tabela 20. Distribuição do tipo de produção acadêmica por IES da região Norte.

IES	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
UFAM – AM	5	0	5
UFPA – PA	3	1	4
Total	8	1	9

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 21 foi analisado no total da produção do conhecimento da região Norte do Brasil, o PPG (Programa de Pós-Graduação) identificado na tese ou na dissertação, e o total dos trabalhos localizados nesses PPG. Foi dado destaque para as teses e as dissertações localizadas nos PPG em Educação.

Tabela 21. Distribuição das teses e dissertações da região Norte por programa de Pós-graduação.

Programa de Pós-graduação	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
Ciências Sociais	0	1	1
Direito	2	0	2
Educação	2	0	2
Sociologia	1	0	1
Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia	1	0	1
Link não permite acesso	1	0	1
Sem informação sobre o programa de pós	1	0	1
Total	8	1	9

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 22, apresenta-se o PPG e a IES que pertence, bem como, a caracterização do trabalho e o total.

Tabela 22. Produção de teses e dissertações sobre ações afirmativas da região Norte distribuídos por PPG e IES.

Programa de Pós-graduação	IES	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
Ciências sociais	UFPA – PA	0	1	1
Direito	UFPA – PA	2	0	2
Educação	UFAM – AM	1	0	1
	UFPA – PA	1	0	1
Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia	UFAM – AM	2	0	2
Sociologia	UFAM – AM	1	0	1
Sem informação	UFAM – AM	1	0	1
Total		8	1	9

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

REGIÃO NORDESTE

Os resultados da pesquisa bibliográfica sobre as ações afirmativas no Brasil mostram que na região Nordeste do Brasil foram identificadas o total de 68 produções do conhecimento, sendo 57 dissertações e 11 teses. Na sequência apresentam-se esses números, caracterizado por ano de defesa e por tipo de trabalho.

Tabela 23. Total da produção de teses e dissertações na região Nordeste por ano de defesa.

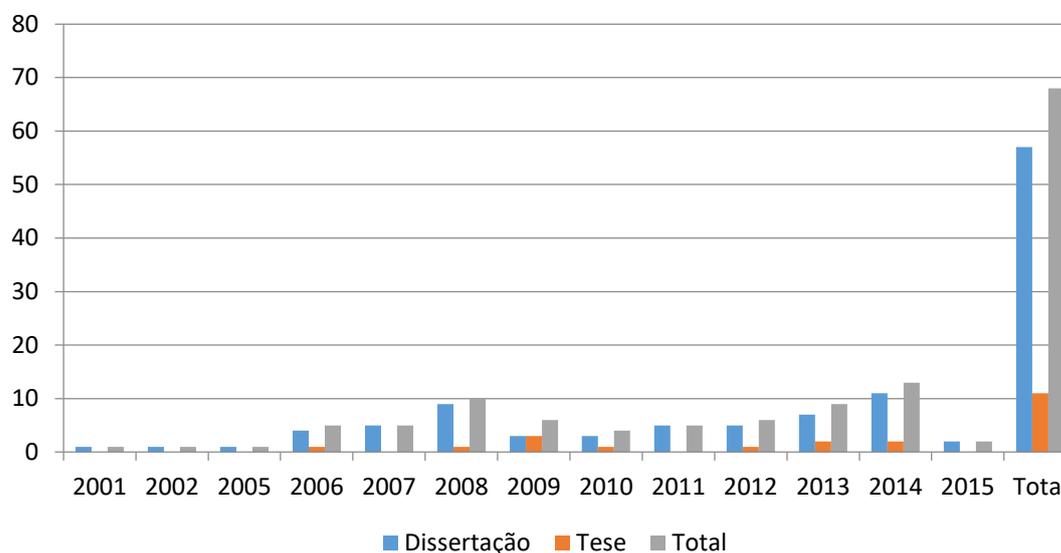
Ano de Defesa	Tipo de Trabalho		Total	%
	Dissertação	Tese		
2001	1	0	1	1,4%
2002	1	0	1	1,4%
2005	1	0	1	1,4%
2006	4	1	5	6,9%
2007	5	0	5	6,9%
2008	9	1	10	13,9%
2009	3	3	6	9,7%
2010	3	1	4	5,6%
2011	5	0	5	9,7%
2012	5	1	6	8,3%
2013	7	2	9	12,5%
2014	11	2	13	19,4%
2015	2	0	2	2,8%
Total	57	11	68	100,0%

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na sequência apresenta-se um gráfico com os resultados acima. O gráfico foi construído porque ele permite observar que há um aumento na produção do conhecimento das teses e

dissertações da região Nordeste, sobre a temática das ações afirmativas, a partir de 2006 e que se mantém constante até 2014 apesar de ter uma queda em 2009.

Figura 9. Gráfico da produção de teses e dissertações da região Nordeste.



Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Em seguida, apresenta-se a tabela 24 que mostra o total da produção do conhecimento da região Nordeste do Brasil identificada por IES e quantificada por estado.

Tabela 24. Distribuição das teses e dissertações por IES da região Nordeste por estado.

IES	Quantidade de trabalhos por estado								Total
	Alagoas	Bahia	Ceará	Mara nhão	Paraíba	Pernambuco	Rio Grande do Norte	Sergipe	
UCSAL – BA	0	3	0	0	0	0	0	0	3
UEFS – BA	0	1	0	0	0	0	0	1	2
UFAL – AL	2	0	0	0	0	0	0	0	2
UFBA – BA	0	17	0	0	0	0	0	0	17
UFC – CE	0	0	3	0	0	0	0	0	3
UFMA – MA	0	0	0	3	0	0	0	0	3
UFPB – PB	0	0	0	0	10	0	0	0	10
UFPE – PE	0	0	0	0	0	8	0	0	8
UFRN – RN	0	0	0	0	0	0	6	0	6
UFRPE – PE	0	0	0	0	0	1	0	0	1
UFS – SE	0	0	0	0	0	0	0	9	9
UNICAP - PE	0	0	0	0	0	2	0	0	2
UNIFOR – CE	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Total	2	21	5	3	10	11	6	10	68

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 25 apresenta-se de forma mais detalhada, o total da produção do conhecimento da região Nordeste, sendo caracterizada e quantificada por tipo de trabalho e em qual IES a produção foi identificada.

Tabela 25. Distribuição do tipo de produção acadêmica por IES da região Nordeste.

IES	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
UCSAL - BA	3	0	3
UEFS – BA	2	0	2
UFAL – AL	2	0	2
UFBA – BA	10	7	17
UFC – CE	2	1	3
UFMA – MA	3	0	3
UFPB – PB	8	2	10
UFPE – PE	8	0	8
UFRN – RN	6	0	6
UFRPE – PE	1	0	1
UFS - SE	8	1	9
UNICAP - PE	2	0	2
UNIFOR - CE	2	0	2
Total	57	11	68

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 26 foi analisado o total da produção do conhecimento da região Nordeste do Brasil, o PPG (Programa de Pós-Graduação) identificado na tese ou na dissertação e o total dos trabalhos localizados nesses PPG. Foi dado destaque para as teses e as dissertações localizadas nos PPG em Educação.

Tabela 26. Distribuição das teses e dissertações da região Nordeste por programa de Pós-graduação.

Programa de Pós-graduação	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
Administração	1	0	1
Bioética	1	0	1
Ciências Jurídicas	1	0	1
Ciências Políticas	1	0	1
Ciências Sociais	2	0	2
Direito	12	0	12
Economia	1	0	1
Educação	11	8	19
Ensino de Ciências e Matemática	1	0	1
Estudos Étnicos e Africanos	1	1	2
Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade	4	0	4
Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo	0	1	1
Família na Sociedade Contemporânea	1	0	1
Políticas Públicas	2	0	2
Políticas Sociais e Cidadania	2	0	2
Psicologia	4	1	5
Saúde Coletiva	1	0	1
Serviço Social	7	0	7
Sociologia	2	0	2
Sem informação sobre o programa de pós	2	0	2
Total	57	11	68

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 27 apresenta-se o total de trabalho por PPG e sua respectiva IES.

Tabela 27. Produção de teses e dissertações sobre ações afirmativas da região Nordeste distribuídos por PPG e IES.

Programa de Pós-graduação	IES	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
Administração	UFRN – RN	1	0	1
Antropologia	UFS – SE	1	0	1
Ciências Políticas	UFPB – PB	1	0	2
	UFPE – PE	1	0	
Ciências Sociais	UFMA – MA	1	0	2
	UFRN – RN	1	0	
Direito	UFAL – AL	1	0	12
	UFBA – BA	3	0	
	UFPB – PB	1	0	
	UFPE – PE	3	0	
	UFS – SE	1	0	
	UNICAP - PE	1	0	
	UNIFOR – CE	2	0	
Economia	UFBA – BA	1	0	1
Educação	UEFS – BA	1	0	19
	UFAL – AL	1	0	
	UFBA – BA	1	5	
	UFC – CE	1	1	
	UFMA – MA	1	0	
	UFPB – PB	2	1	
	UFRN – RN	1	0	
	UFRPE – PE	1	0	
Ensino de Ciência e Matemática	UFS – SE	1	0	1
Estudos Étnicos e Africanos	UFBA – BA	1	1	2
Estudos Interdisciplinares sobre a Universidades	UFBA – BA	4	1	5
Família na Sociedade Contemporânea	UCSAL – BA	1	0	1
Políticas Públicas	UFC – CE	1	0	2
	UFMA – MA	1	0	
Políticas Sociais e Cidadania	UCSAL – BA	2	0	2
	UFPB – PB	2	1	
Psicologia	UFPE – PE	1	0	5
	UFS – SE	1	0	
Saúde Coletiva	UEFS – BA	1	0	1
	UFPB – PB	2	0	
Serviço Social	UFPE – PE	1	0	7
	UFRN – RN	3	0	
	UFS – SE	1	0	
Sociologia	UFPE – PE	1	0	2
	UFS – SE	1	0	
Sem informação	UFPE – PE	1	0	1
	UNICAP – PE	1	0	
Total		57	11	68

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

A ÁREA DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.

Nesse tópico foram abordados os resultados da pesquisa bibliográfica relativa a área da educação que trata da temática das ações afirmativas. Para a apresentação dos resultados foi utilizado a estrutura do subcapítulo anterior, sendo inicialmente apresentado os resultados da região Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste, sobre a produção do conhecimento relativa as ações afirmativas nos PPG em Educação.

REGIÃO SUL

Na tabela 28, apresentam-se as produções do conhecimento identificadas na tabela 7 da área da educação, identificadas por IES e caracterizada por tipo de trabalho.

Tabela 28. Distribuição da produção acadêmica da área da Educação por IES e tipo de trabalho

IES	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
UFRGS - RS	11	8	19
UFSC - SC	3	0	3
FURB - SC	1	0	1
PUC-PR	2	0	2
PUC-RS	1	0	1
UEL - PR	1	0	1
Unioeste - PR	1	0	1
Unisinos - RS	3	1	4
Total	23	9	32

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 29 apresenta-se o total da produção do conhecimento das IES cujas teses e dissertações permitiram identificar a área de concentração que foi desenvolvida a pesquisa.

Tabela 29. Área de concentração localizada nos programas de pós-graduação em Educação que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas.

IES	Área de Concentração	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
UNIOESTE - PR	Sociedade, Estado e Educação	1	0	1

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela a seguir apresenta-se o total da produção do conhecimento das IES cujas teses e dissertações permitiram identificar suas linhas de pesquisas.

Tabela 30. Linhas de pesquisas localizadas nos programas de pós-graduação em Educação da região Sul que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas.

IES	Linha de Pesquisa	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
UFRGS - RS	Universidade, Teoria e Prática	2	2	4
UFRGS - RS	Políticas e Gestão de Processo	1	2	3
UFRGS - RS	Educação Especial e Processos	1	0	1
UFSC - SC	Ensino e Formação de Educadores	1	0	1
UFRGS - RS	Estudos Culturais em Educação	1	0	1
PUC-RS	Formação, Políticas e Práticas em Educação	1	0	1
UFRGS - RS	Trabalho, Movimentos Sociais e Educação	0	1	1
Total		7	5	12

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Nota-se com fundamentação nas tabelas 29 e 30 que do total de 32 produções do conhecimento da região Sul do Brasil, apenas 13 produções apresentaram a identificação de uma área de concentração ou linha de pesquisa. Assim, nesse momento da pesquisa, e por intermédio das informações obtidas do estado da arte, fica difícil especificar qual a área de pesquisa das ações afirmativas, dentro da área da educação das IES da região Sul preponderou nas pesquisas sobre ações afirmativas.

Na tabela a seguir apresenta um refinamento na apresentação das informações das teses e dissertações sobre ações afirmativas da região especificando a IES, orientador, ano de defesa e tipo de trabalho.

Tabela 31. Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Sul, organizados por IES e nome do orientador.

IES	Orientador	Ano de Defesa	Tipo Trabalho
FURB - SC	Neide de Melo Aguiar Silva	2010	Dissertação
PUC-PR	Lindomar W. Boneti	2007	Dissertação
PUC-PR	Maria Lourdes Gisi	2007	Dissertação
PUC-RS	Marília Costa Morosini	2015	Dissertação
UEL - PR	Maria Luiza Macedo Abudd	2008	Dissertação
UFRGS – RS	Arabela Campos Oliven	2009	Tese
UFRGS – RS	Arabela Campos Oliven	2011	Dissertação
UFRGS – RS	Arabela Campos Oliven	2014	Dissertação
UFRGS - RS	Augusto Nivaldo Silva Triviños	2008	Dissertação
UFRGS – RS	Carmem Lucia Bezerra Machado	2003	Dissertação
UFRGS – RS	Carmem Lucia Bezerra Machado	2009	Tese
UFRGS – RS	Carmen Lucia Bezerra Machado	2006	Dissertação
UFRGS – RS	Clarice Salete Traversini	2011	Dissertação
UFRGS – RS	Cláudio Roberto Baptista	2007	Dissertação
UFRGS – RS	Jaime José Zitkoski	2015	Tese
UFRGS – RS	Jaime José Zitkoski	2015	Dissertação
UFRGS – RS	Liliana Maria Passerino	2015	Dissertação
UFRGS – RS	Malvina do Amaral Dorneles	2007	Tese
UFRGS - RS	Malvina do Amaral Dorneles	2009	Tese
UFRGS – RS	Marlene Ribeiro	2009	Dissertação
UFRGS – RS	Marlene Ribeiro	2010	Tese
UFRGS - RS	Neusa Chaves Batista	2015	Dissertação
UFRGS – RS	Norma Regina Marzola	2015	Tese
UFRGS – RS	Tomaz Tadeu	2006	Tese
UFSC – SC	Ione Ribeiro Valle	2008	Dissertação
UFSC – SC	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	2011	Dissertação
UFSC – SC	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	2011	Dissertação
Unioeste – PR	Roberto Antonio Deitos	2009	Dissertação
Unisinos – RS	Mari Margarete dos Santos Forster	2012	Dissertação
Unisinos – RS	Maria Isabel da Cunha	2010	Tese
Unisinos – RS	Rosane Kreuzburg Molina	2009	Dissertação
Unisinos – RS	Rosane Kreuzburg Molina	2010	Dissertação

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 32 que segue abaixo apresenta-se uma melhor identificação do total da produção do conhecimento sobre ações afirmativas especificando os orientadores mais expressivos que estudaram a temática. Na tabela abaixo foram destacados os orientadores que supervisionaram no mínimo duas pesquisas sobre a temática.

Tabela 32. Orientadores mais expressivos sobre ações afirmativas da área da Educação da região Sul.

Orientador	Tipo de Trabalho		IES
	Dissertação	Tese	
Arabela Campos Oliven	2	1	UFRGS – RS
Carmem Lucia Bezerra Machado	2	1	UFRGS – RS
Jaime José Zitkoski	1	1	UFRGS – RS
Malvina do Amaral Dorneles	0	2	UFRGS – RS
Marlene Ribeiro	1	1	UFRGS – RS
Rosane Kreuzburg Molina	2	0	Unisinos – RS
Vânia Beatriz Monteiro da Silva	2	0	UFSC – SC
Total	10	6	

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

REGIÃO SUDESTE

Na tabela a seguir foi caracterizada a produção do conhecimento sobre as ações afirmativas nos dos PPG em Educação, por IES, área de concentração e tipo de trabalho. Cabe lembrar que a produção do conhecimento sobre as ações afirmativas nos PPG em Educação foi identificado e sistematizado na tabela 11 que teve o objetivo de identificar os PPG das teses e dissertações das ações afirmativas.

Na região Sudeste foram identificados os seguintes PPG caracterizado como sendo da educação, a saber: educação, educação e currículo, educação especial, educação, arte e história da cultura.

Tabela 33. Distribuição da produção acadêmica da área da Educação por tipo de trabalho e IES da região Sudeste.

IES	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
Mackenzie – SP	1	0	1
Metodista – SP	1	0	1
PUC-Campinas	1	0	1
PUC-RJ	3	4	7
UERJ – RJ	5	1	6
UFMG – MG	3	2	5
UFSCAR – SP	5	1	6
UFU – MG	1	0	1
UFV – MG	1	0	1
Unesp – SP	5	2	7
Unicamp – SP	6	3	9
Unoeste – SP	2	0	2
USP – SP	8	4	12
Total	42	17	59

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 34 foi sistematizado o total de produção, ou seja, se tese ou dissertação, apresentando a IES que foi localizada e a qual área de concentração pertence a tese ou dissertação. Cabe lembrar que as teses e dissertações que não apresentaram área de concentração não foram especificadas na tabela a seguir.

Tabela 34. Área de concentração localizada nos programas de pós-graduação em Educação da região Sudeste sobre ações afirmativas.

IES	Área de Concentração	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
Unicamp – SP	Ciências Sociais na Educação	2	1	3
UERJ – RJ	Ciências Humanas	1	0	1
USP – SP	Cultura, Organização e Educação	1	1	2
USP – SP	Didática, Teorias de Ensino em Práticas Escolares	1	2	3
UFMG – MG	Educação e Linguagem	1	0	1
UERJ – RJ	Educação em Periferias Urbanas	1	0	1
UFSCAR – SP	Educação Especial	1	0	1
Unicamp – SP	Educação, Conhecimento, Linguagem	1	0	1
Unicamp – SP	Ensino Avaliação e Formação de Professores	0	1	1
UNESP – SP	Ensino na Educação Brasileira	0	1	1
USP – SP	Estado, Sociedade e Educação	2	0	2
Unicamp – SP	Filosofia e História da Educação	2	0	2
Unoeste – SP	Instituição Educacional e Formação do Educador	1	0	1
Unoeste – SP	Instituição educacional: organização e gestão	1	0	1
USP – SP	Linguagem e Educação	1	0	1
UFSCAR – SP	Metodologia do Ensino	1	0	1
UNESP – SP	Política e Gestão Educacional	1	0	1
Unicamp – SP	Política, Administração e Sistemas Educacionais	1	0	1
UNESP – SP	Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais	1	0	1
UNESP – SP	Políticas Públicas e Administração da Educação	0	1	1
UERJ – RJ	Políticas Públicas e Formação Humana	1	0	1
PUC-CAMPINAS	Políticas Públicas em Educação	1	0	1
UERJ – RJ	Políticas Públicas, Processos Formativos e Desigualdades Sociais	1	0	1
UFSCAR – SP	Práticas Sociais e Processos Educativos	1	0	1
UERJ – RJ	Processos Formativos e Desigualdades Sociais	1	0	1
USP – SP	Sociologia da Educação	2	0	2
Total		27	7	34

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 35 estão identificadas as linhas de pesquisa das teses e dissertações que pesquisaram as ações afirmativas da região Sudeste especificada por IES, por tipo e total de trabalho.

Tabela 35. Linhas de pesquisas localizadas nos programas de pós-graduação em Educação da região Sudeste que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas.

IES	Linha de Pesquisa	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
UNESP – SP	Educação Especial no Brasil	0	1	1
UFMG – MG	Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas	0	1	1
UFMG – MG	Espaço Educativo: Produção e Apropriação do Conhecimento	1	0	1
UFU – MG	Estado, Política e Gestão em Educação	1	0	1
UNESP – SP	História e Filosofia da Educação	0	1	1
UNESP – SP	Política e Gestão Educacional	1	0	1
UFMG – SP	Política, Trabalho e Formação	0	1	1
UFSCAR – SP	Relações Étnico-Raciais e Educação	1	0	1
Total		4	4	8

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Assim, observa-se com base nas tabelas 34 e 35 que do total de 59 produções do conhecimento sobre ações afirmativas na área da Educação, em apenas 42 trabalhos foram possíveis identificar alguma área de concentração ou linha de pesquisa. Na tabela a seguir apresentam-se os orientadores das teses e dissertações sobre ações afirmativas especificando as IES, orientador, ano de defesa do trabalho e o tipo de produção.

Tabela 36. Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Sudeste, organizados por IES do orientador. Continua

IES	Orientador	Ano de Defesa	Tipo Trabalho
Mackenzie – SP	Paulo Roberto Monteiro de Araújo	2008	Dissertação
Metodista – SP	Décio Azevedo Marques de Saes	2006	Dissertação
PUC-Camp	Arthur José Renda Vitorino	2013	Dissertação
PUC-RJ	José Carmelo B. De Carvalho	2006	Tese
PUC-RJ	José Carmelo B. De Carvalho	2009	Tese
PUC-RJ	Tânia Dauster	2004	Tese
PUC-RJ	Vera Maria Ferrao Candau	2003	Dissertação
PUC-RJ	Vera Maria Ferrao Candau	2005	Dissertação
PUC-RJ	Vera Maria Ferrao Candau	2007	Dissertação
PUC-RJ	Vera Maria Ferrao Candau	2012	Tese
UERJ – RJ	Francisco de Paula Nunes Sobrinho	2010	Dissertação
UERJ – RJ	Mairce da Silva Araújo	2013	Dissertação
UERJ – RJ	Maria Isabel Ramalho Ortigão	2011	Dissertação
UERJ – RJ	Monique Franco	2013	Dissertação
UERJ – RJ	Pablo Gentili	2006	Dissertação
UERJ – RJ	Raquel Marques Villardi	2009	Tese
UFMG – MG	Antônia Vitória Soares Aranha	2012	Tese
UFMG – MG	Aracy Alves Martins	2005	Dissertação
UFMG – MG	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	2009	Dissertação
UFMG – MG	Júnia Sales Pereira	2011	Dissertação
UFMG – MG	Nilma Lino gomes	2011	Tese
UFSCAR – SP	Cristina Yoshi Toyoda	2013	Dissertação
UFSCAR – SP	João dos Reis Silva Júnior	2010	Tese
UFSCAR – SP	Maria Amélia Almeida	2009	Dissertação
UFSCAR – SP	Maria Amélia Almeida	2011	Dissertação
UFSCAR – SP	Petronilha B. Gonçalves e Silva	2006	Dissertação
UFSCAR – SP	Petronilha B. Gonçalves e Silva	2013	Dissertação
UFU – MG	Lazara Cristina da Silva	2013	Dissertação
UFV – MG	Dileno Dustan Lucas de Souza	2011	Dissertação
UNESP - SP	Divino José da Silva	2013	Dissertação
UNESP – SP	Dulce Consuelo Andreatta Whitaker	2009	Dissertação
UNESP – SP	Eliane Giachetto Saravali	2015	Dissertação
UNESP – SP	João Augusto Gentilini	2009	Dissertação
UNESP – SP	Julio Cesar Torres	2015	Dissertação
UNESP – SP	Sadao Omote	2010	Tese
UNESP – SP	Sonia Aparecida Alem Marrach	2011	Tese

Tabela 36. Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Sudeste, organizados por IES do orientador. ...Continuação.

IES	Orientador	Ano de Defesa	Tipo Trabalho
Unicamp – SP	Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira	2005	Tese
Unicamp – SP	Letícia Bicalho Canêdo	2015	Dissertação
Unicamp – SP	Mara Regina Martins Jacomeli	2012	Dissertação
Unicamp – SP	Maria Teresa Eglér Mantoan	2008	Tese
Unicamp – SP	Neusa Maria Mendes de Gusmão	2014	Tese
Unicamp – SP	Salvador Antonio Mireles Sandoval	2011	Dissertação
Unicamp – SP	Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa	2014	Dissertação
Unicamp – SP	Vicente Rodrigues	2015	Dissertação
Unicamp – SP	Zacarias Pereira Borges	2012	Dissertação
Unoeste – SP	Caroline Kraus Luvizotto	2013	Dissertação
Unoeste – SP	José Camilo dos Santos Filho	2014	Dissertação
USP – SP	Denice Barbara Catani	2010	Dissertação
USP – SP	Émerson de Pietri	2014	Dissertação
USP – SP	Flávia Inês Schilling	2010	Dissertação
USP – SP	Jaime Francisco Parreira Cordeiro	2010	Tese
USP – SP	Marília Pinto de Carvalho	2012	Dissertação
USP – SP	Roberto da Silva	2014	Dissertação
USP – SP	Romualdo Portela Oliveira	2000	Dissertação
USP – SP	Romualdo Portela Oliveira	2003	Dissertação
USP – SP	Romualdo Portela Oliveira	2004	Tese
USP – SP	Roseli Fischmann	2009	Dissertação
USP – SP	Roseli Fischmann	2014	Tese
USP – SP	Sônia Teresinha de Sousa Penin	2011	Tese

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 37, apresenta-se uma melhor identificação do total da produção do conhecimento sobre ações afirmativas especificando os orientadores mais expressivos que estudaram a temática. Na tabela abaixo foram destacados os orientadores que supervisionaram no mínimo duas pesquisas sobre a temática.

Tabela 37. Orientadores mais expressivos sobre ações afirmativas da área da Educação da região Sudeste.

Orientador	Tipo de Trabalho		IES
	Dissertação	Tese	
José Carmelo B. De Carvalho	0	2	PUC-RJ
Vera Maria Ferrao Candau	3	1	PUC-RJ
Maria Amélia Almeida	2	0	UFSCAR – SP
Petronilha B. Gonçalves e Silva	2	0	UFSCAR – SP
Romualdo Portela Oliveira	1	2	USP – SP
Roseli Fischmann	1	1	USP – SP
Total	9	6	

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

REGIÃO CENTRO-OESTE

Na tabela 38, apresentam-se as produções do conhecimento identificadas na tabela 16 da área da educação. As produções da área da educação estão identificadas por IES e especificada por tipo de trabalho.

Tabela 38. Distribuição da produção acadêmica da área da Educação por tipo de trabalho e IES da região Centro-Oeste.

IES	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
UFG – GO	2	0	2
UnB – DF	7	3	10
Total	9	3	12

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 39, apresenta-se o total da produção do conhecimento das IES cujas teses e dissertações permitiram identificar a área de concentração que foi desenvolvida a pesquisa.

Tabela 39. Área de concentração localizada nos programas de pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas.

IES	Área de Concentração	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
UnB – DF	Políticas Públicas e Gestão da Educação	3	0	3

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela a seguir, apresenta-se o total da produção do conhecimento das IES cujas teses e dissertações permitiram identificar suas linhas de pesquisas.

Tabela 40. Linhas de pesquisas localizadas nos programas de pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas

IES	Linha de Pesquisa	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
UFG – GO	Histórias e Culturas Educacionais	1	0	1
UnB – DF	Políticas Públicas e Gestão da Educação	1	0	1
Total		2	0	2

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Observa-se que nas produções do conhecimento da região Centro-Oeste sobre as ações afirmativas na área da educação, que do total de 12 trabalhos apenas em 5 foram possíveis identificar alguma linha de pesquisa ou área de concentração. A seguir apresenta-se na tabela 41 um refinamento na apresentação das informações das teses e dissertações sobre ações afirmativas da região especificando a IES, orientador, ano de defesa e tipo de trabalho.

Tabela 41. Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Centro-Oeste, organizados por IES e nome do orientador.

IES	Orientador	Ano de Defesa	Tipo Trabalho
UFG – GO	Ana Maria Gonçalves	2013	Dissertação
UFG – GO	Marília Fonseca	2010	Dissertação
UnB – DF	Eliane dos Santos Cavalleiro	2010	Dissertação
UnB – DF	Iara Lúcia Gomes Brasileiro	2011	Dissertação
UnB – DF	Jacques Velloso	2012	Dissertação
UnB – DF	Maria Abádia da Silva	2010	Tese
UnB – DF	Raquel de Almeida Moraes	2013	Dissertação
UnB – DF	Teresa Cristina Siqueira Cerqueira	2013	Tese
UnB – DF	Wivian Weller	2008	Dissertação
UnB – DF	Wivian Weller	2008	Dissertação
UnB – DF	Wivian Weller	2009	Tese
UnB – DF	Wivian Weller	2013	Dissertação

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 42, apresenta-se uma melhor identificação do total da produção do conhecimento sobre ações afirmativas especificando os orientadores mais expressivos que estudaram a temática. Na tabela abaixo foram destacados os orientadores que supervisionaram no mínimo duas pesquisas sobre a temática.

Tabela 42. Orientadores mais expressivos sobre ações afirmativas da área da Educação da região Centro-Oeste

Orientador	Tipo de Trabalho		IES
	Dissertação	Tese	
Wivian Weller	3	1	UnB
Total	3	1	

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

REGIÃO NORTE

Na tabela 43, apresentam-se as produções do conhecimento identificadas na tabela 21 da área da educação. As produções da área da educação estão identificadas por IES e especificada por tipo de trabalho.

Tabela 43. Distribuição da produção acadêmica da área da Educação por tipo de trabalho e IES da região Norte.

IES	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
UFAM – AM	1	0	1
UFPA – PA	1	0	1
Total	2	0	2

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na produção do conhecimento da região Norte do Brasil constatou-se que não foi possível identificar nas teses e dissertações, indicação de sua linha de pesquisa ou de área de concentração.

Na tabela 44, apresenta-se uma melhor identificação do total da produção do conhecimento sobre ações afirmativas especificando os orientadores mais expressivos que estudaram a temática.

Tabela 44. Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Norte, organizados por IES e nome do orientador.

IES	Orientador	Ano de Defesa	Tipo Trabalho
UFAM – AM	José Silvério Baia Horta	2011	Dissertação
UFPA – PA	Genylton Odilon Rêgo da Rocha	2011	Dissertação

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

REGIÃO NORDESTE

Na tabela 45, apresentam-se as produções do conhecimento identificadas na tabela 26 da área da educação. Essas produções, da área da educação, estão identificadas por IES e especificadas por tipo de trabalho.

Tabela 45. Distribuição da produção acadêmica da área da Educação por tipo de trabalho e IES da região Nordeste.

IES	Tipo de Trabalho		Total
	Dissertação	Tese	
UEFS – BA	1	0	1
UFAL – AL	1	0	1
UFBA – BA	1	5	6
UFC – CE	1	1	2
UFMA – MA	1	0	1
UFPB – PB	2	1	3
UFRN – RN	1	0	1
UFRPE – RN	1	0	1
UFS – SE	2	1	3
Total	11	8	19

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 46 foi sistematizado o total de produção, ou seja, se tese ou dissertação, apresentando a IES que foi localizada e a qual área de concentração pertence a tese ou dissertação.

Tabela 46. Área de concentração localizada nos programas de pós-graduação em Educação da região Nordeste que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas.

IES	Área de Concentração	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
UFRN – RN	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Formação do Leitor	1	0	1
UFS – SE	História, Sociedade e Pensamento Educacional	1	0	1
Total		2	0	2

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 47 estão identificadas as linhas de pesquisa das teses e dissertações que pesquisaram as ações afirmativas da região Sudeste especificada por IES, por tipo e total de trabalho.

Tabela 47. Linhas de pesquisas localizadas nos programas de pós-graduação em Educação da região Nordeste que pesquisaram sobre o tema ações afirmativas

IES	Linha de Pesquisa	Tipo de Trabalho		Total
		Dissertação	Tese	
UFPB – PB	Estudos Culturais da Educação	0	1	1
UFPB – PB	Estudos Culturais e Tecnologia	1	0	1
UFRPE – PE	Extensão Rural para o Desenvolvimento Local	1	0	1
UFC – CE	Filosofia e Sociologia da Educação	1	0	1
UFS – SE	Formação de Educadores: Saberes e Competências	1	0	1
UFBA – BA	Gestão e Política em Educação	0	1	1
UFBA – BA	Linha de pesquisa Política e Gestão da Educação	0	1	1
UEFS – BA	Políticas Educacionais, História e Sociedade	1	0	1
UFPB – PB	Políticas Educacionais.	1	0	1
Total		6	3	9

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Desse modo, observa-se que na produção do conhecimento da região Nordeste foram identificados 2 trabalhos que apresentaram a identificação de área de concentração e 9 a identificação de suas linhas de pesquisa. Assim, em 8 trabalhos da região Nordeste não foram possíveis de serem identificados alguma área de concentração ou linha de pesquisa. Na tabela a seguir apresenta-se os orientadores das produções do conhecimento sobre ações afirmativas especificando as IES, orientador, o ano de defesa do trabalho e o tipo de produção.

Tabela 48. Apresentação dos trabalhos acadêmicos, da área da Educação da região Nordeste, organizados por IES e nome do orientador.

IES	Orientador	Ano de Defesa	Tipo Trabalho
UEFS – BA	Gláucia Maria da Costa Trinchão	2013	Dissertação
UFAL – AL	Maria Edna de Lima Bertoldo	2009	Dissertação
UFBA – BA	Edivaldo Machado Boaventura	2006	Tese
UFBA – BA	José Wellington Marinho de Aragão	2008	Tese
UFBA – BA	Robinson Moreira Tenório	2009	Tese
UFBA – BA	Robinson Moreira Tenório	2013	Tese
UFBA – BA	Rosilda Arruda Ferreira	2013	Dissertação
UFBA – BA	Sara Martha Dick	2009	Tese
UFC – CE	Bernadete de Lourdes Ramos Beserra	2011	Dissertação
UFC – CE	Ercília Maria Braga de Olinda	2009	Tese
UFMA – MA	Iran de Maria Leitão Nunes	2009	Dissertação
UFPB – PB	Mirian de Albuquerque Aquino	2014	Tese
UFPB – PB	Sônia de Almeida Pimenta	2009	Dissertação
UFPB – PB	Wilson Honorato Aragão	2012	Dissertação
UFRN – RN	Maria das Graças Pinto Coelho	2008	Dissertação
UFRPE – PE	Paulo de Jesus	2008	Dissertação
UFS – SE	Paulo Sérgio da Costa Neves	2013	Tese
UFS – SE	Veleida Anahi da Silva	2011	Dissertação
UFS – SE	Verônica dos Reis Mariano Souza	2012	Dissertação

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Na tabela 49, apresenta-se uma melhor identificação do total da produção do conhecimento sobre ações afirmativas especificando os orientadores mais expressivos que estudaram a temática. Na tabela abaixo foram destacados os orientadores que supervisionaram no mínimo duas pesquisas sobre a temática.

Tabela 49. Orientadores mais expressivos sobre ações afirmativas da área da Educação da região Nordeste

Orientador	Tipo de Trabalho		IES
	Dissertação	Tese	
Robinson Moreira Tenório	0	2	UFBA – BA
Total	0	2	

Fonte: pesquisa bibliográfica da tese

Após apresentar o resultado da pesquisa bibliográfica, sobre as ações afirmativas no Brasil destacando suas IES e PPG, dando destaque principal para os PPG em Educação sobre as ações afirmativas, encerra-se este capítulo da tese. Contudo, é prudente situar o leitor que no próximo capítulo da tese será realizada uma análise epistemológica da produção do

conhecimento sobre as ações afirmativas nos PPG em Educação do Brasil que foram identificados na tese.

Para a análise epistemológica será utilizada também a produção do conhecimento de (CARVALHO, 2014) que identificou teses e dissertações sobre ações afirmativas na USP, Unicamp e Unesp do período de 1990 a 2012. Na pesquisa foram identificadas 46 produções do conhecimento sendo elas 30 dissertações e 16 teses, sendo que 25 foram localizadas na USP, 12 na Unicamp e 9 na Unesp (CARVALHO, 2014. p. 59). Em outro estudo realizado pelo mesmo autor, que atualizou os resultados da produção do conhecimento da USP, Unicamp e UNESP, no período de 2013 a 2015, foram identificados 18 produções do conhecimento nesse período de 3 anos. Desse total 5 foram identificados na Unesp, 4 na Unicamp e 9 na USP. (CARVALHO, 2016. p.23).

Enfim, para a análise epistemológica do próximo capítulo, será utilizado as teses e dissertações identificadas por (CARVALHO, 2014), bem como, a atualização do período de 2013 a 2016 o que permitirá dar continuidade aos seus estudos anteriores, e as teses e dissertações identificadas neste capítulo da tese.

PRIMEIROS RESULTADOS

Este é o momento apropriado para responder a uma, entre as duas principais perguntas de pesquisa apresentadas na introdução, proposta para a tese. A primeira foi “1- Quais são as características das produções do conhecimento sobre as ações afirmativas?” Conforme citado na introdução a pergunta 1 é síntese das questões “A e B” e a questão A foi: “qual é a produção do conhecimento das ações afirmativas na área da Educação nos Programas de Pós-Graduação no Brasil?”

Considerando os critérios utilizados para a construção desse capítulo, a saber: a escolha da BDTD como fonte dessa pesquisa cuja justificativa já foi apresentada no decorrer do texto; a escolha do termo ‘ação afirmativa’ e a sua fundamentação teórica para ser utilizado como palavra-chave de pesquisa na BDTD; a opção, justificativa e a importância das pesquisas bibliográficas do tipo estado da arte; e os resultados apresentados no decorrer desse capítulo, foi identificado que a produção do conhecimento sobre ações afirmativas no Brasil totaliza 373 produções do conhecimento.

Nesse sentido, “as características das produções do conhecimento sobre as ações afirmativas são” teses e dissertações que estão distribuídas da seguinte forma por região: 82 na região Sul sendo 62 dissertações e 20 teses; 173 na região Sudeste sendo 127 dissertações e 46 teses; 41 na região Centro-Oeste sendo 32 dissertações e 9 teses; 9 na região Norte sendo 9

dissertações e 1 tese; e 68 na região Nordeste sendo 57 dissertações e 11 teses.

Nesse sentido, e para finalizar a resposta da primeira pergunta, a produção do conhecimento sobre as ações afirmativas na área da educação nos PPG no Brasil é de 124 produções do total de 373. As 124 produções correspondem a 87 dissertações e 37 teses. Esse resultado foi obtido na identificação da descrição do PPG que foi defendida a tese ou a dissertação e com isso constatou-se que das 82 produções da região Sul, 32 pertence a área da educação sendo 23 dissertações e 9 teses. Na região Sudeste das 173 produções, 59 pertence a área da educação sendo 42 dissertações e 17 teses. Na região Centro-Oeste do total de 41 produções, 12 pertence a área da educação sendo 9 dissertações e 3 teses. Na região Norte das 9 produções, 2 são da área da educação sendo apenas 2 dissertações. Na região Nordeste do total de 68 produções, 19 pertence a área da educação sendo 11 dissertações e 8 teses.

Para responder a questão B, que é “qual a sua relação com os grupos, linhas de pesquisas, orientadores e área do conhecimento?” e, com isso, concluir a resposta da pergunta 1, é necessário situar as informações por região. Assim, na região Sul do Brasil do total de 32 produções referentes a área da Educação, apenas em 12 produções foram identificadas linhas de pesquisas. As linhas de pesquisas mais significativas foram: “Universidade, teoria e prática” em que foram defendidas 2 dissertações e 2 teses; e a outra linha de pesquisa foi “Políticas e Gestão de Processos” em que foram defendidos 1 dissertação e 2 teses. Ambas linhas de pesquisas pertencem a UFRGS.

Entre os orientadores os mais significativos foram “Arabela Campos Oliven” e “Carmen Lucia Bezerra Machado”, ambas da UFRGS. Cada pesquisadora orientou no total 3 produções, sendo, em números iguais, 2 dissertações e 1 tese.

Em apenas 1 produção da região Sul foi identificada a área de concentração que foi “Sociedade, estado e educação” em que foi defendido 1 dissertação. Assim, constatou-se que do total de 32 produções em 19 trabalhos não foi possível identificar uma área ou linha de pesquisa⁴.

Na região Sudeste, do total de 59 produções da área da educação, em 34 desses trabalhos foram identificadas áreas de concentração. As mais significativas foram uma da Unicamp, a saber: “Ciências sociais na educação” que foram defendidas 2 dissertações e 1 tese, no total de 3 produções, e a outra foi da USP, a saber: “Didática, teorias de ensino em práticas curriculares” que foram defendidos 1 dissertação e 2 teses, no total de 3 produções.

Ainda nas 59 produções da região Sudeste, em 8 trabalhos foram identificados linhas de pesquisas, contudo, em todas elas foram identificadas, no total, apenas 1 trabalho por linha de

⁴Essas informações estão melhor caracterizadas nas tabelas 29, 30 e 32.

pesquisa, com isso, sugerimos ao leitor visualizar a tabela 35 uma vez que nenhuma linha de pesquisa apresentou, no total, mais de 1 trabalho defendido⁵.

Entre os orientadores merece destaque a pesquisadora “Vera Maria Ferrão Candau” da PUC-RJ que orientou 3 dissertações e 1 tese no total de 4 produções, e o pesquisador “Romualdo Portela de Oliveira” da USP que orientou 1 dissertação e 2 teses, no total de 3 produções. Desse modo, constatou-se também que do total de 59 produções do conhecimento, em 17 não foram possíveis identificar a área de concentração ou linha de pesquisa.

Na região Centro-Oeste do total de 12 produções da área da educação, foi identificado apenas uma área de concentração, a saber: “Políticas públicas e gestão da educação” da UnB. Contudo, nesta área de concentração foram defendidas 3 dissertações, o que além de tornar essa área de concentração a única identificada nas produções do conhecimento da região Centro-Oeste, torna a mesma, a área de concentração mais significativa desta região.

Nos trabalhos desta região foram identificadas duas linhas de pesquisas sendo 1 da UFG, a saber: “História e culturas educacionais” e outra da UnB, a saber: “Políticas públicas e gestão da educação”. Em ambas as linhas foram defendidas, no total, apenas 1 dissertação em cada uma delas⁶. Na região Centro-Oeste cabe destaque a pesquisadora “Wivian Weller”, da UnB que orientou 3 dissertações e 1 tese. Constatou-se, também, que do total de 12 produções em 7 trabalhos não foi possível identificar a área de concentração ou linha de pesquisa.

Na região Norte, não foi possível identificar área de concentração ou linha de pesquisa nas 2 produções do conhecimento dessa região relativa a área da educação. Na região Norte cabe destaque aos pesquisadores “José Silvério Baia Horta” da UFAM, e ao pesquisador “Genylton Odilon Rêgo da Rocha” da UFPA. Apesar de ambos terem orientado apenas 1 dissertação, eles foram os únicos pesquisadores que orientaram sobre a temática das ações afirmativas na área da educação da região Norte.

Na região Nordeste do total de 19 produções do conhecimento da área da educação, foram identificadas 2 áreas de concentração sendo elas: “Núcleo de estudos e pesquisas em educação, linguagens e formação do leitor” da UFRN, e a outra área foi: “História, sociedade e pensamento educacional” da UFS. Em ambas foram defendidas no total apenas 1 dissertação em cada uma delas.

Ainda nas produções da mesma região foram identificadas 9 linhas de pesquisas, contudo, cada uma delas apresentam no total apenas 1 produção defendida por linha de pesquisa. Desse modo, sugere-se ao leitor que consulte as tabelas 46 e 47 para melhor

⁵ Vide o leitor as tabelas 34, 35 e 36.

⁶ Vide o leitor as tabelas 39, 40 e 42.

visualizar essas linhas de pesquisas e suas respectivas produções que não foram maiores do que o total de 1.

Entre os orientadores, cabe destaque ao pesquisador “Robson Moreira Tenório” da UFBA que orientou 2 teses sobre a temática das ações afirmativas dentro da área da educação. Constatou-se, ainda, que do total de 19 produções em 11 trabalhos não foi possível identificar a área de concentração ou a linha de pesquisa.

CAPÍTULO - IV

A EPISTEMOLOGIA

Para explicitar a análise epistemológica desenvolvida na pesquisa, que teve como referencial teórico o uso da “matriz paradigmática” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.79), faz-se necessário, inicialmente, abordar sobre a epistemologia.

Na obra “a epistemologia”, Blanché (1975) afirma que “a palavra *epistemologia*, que significa literalmente *teoria da ciência*.” (BLANCHÉ, 1975, p.9. Grifos do autor). Este autor reconhece que toda filosofia abrange uma concepção de conhecimento, desse modo, apesar do significado da palavra epistemologia ser novo “o *Teeteto* de Platão, por exemplo, expõe já em sentido lato uma teoria da ciência” (BLANCHÉ, 1975, p.9. Grifos do autor).

Segundo essa mesma autoria, apesar de todo o desenvolvimento que aconteceu na ciência com o passar dos séculos, por exemplo, com Galileu, Newton e até mesmo com o “discurso do método” de Descarte, apenas no século XVIII com a obra “O Discurso preliminar à enciclopédia de d’Alembert”, é que se teriam os indícios iniciais do que seria a epistemologia.

Nessa perspectiva, para o autor, “o segundo volume da *Filosofia do Espírito humano* (1814) de Dugald Stewart, o *Curso de filosofia positiva* (a partir de 1826) de Augusto Comte e o *Discurso preliminar ao estudo da filosofia natural* (1830) de John Herschel” (BLANCHÉ, 1975, p.11. Grifos do autor) podem ser consideradas obras precursoras da epistemologia.

No entanto, para Blanché (1975) seria apenas em meados do século XIX

que aparecem quase simultaneamente as duas obras fundamentais que podemos considerar como iniciadoras daquilo a que chamamos hoje a epistemologia, embora o termo ainda não existisse: uma relativa às ciências formais, lógica e matemática, a *Wissenschaftslehre* (1837) de Bernardo Bolzano, e a outra relativa às ciências da natureza, a *Philosophy of the inductive sciences* (1840) de William Whewell (BLANCHÉ, 1975, p. 11. Grifos do autor).

Nessa perspectiva, “a palavra *Wissenschaftslehre*, que Bolzano faz figurar como título da sua obra, Corresponde literalmente, em alemão, à palavra epistemologia, inspirada no grego, e que significa teoria da ciência.” (BLANCHÉ, 1975, p. 11. Grifos do autor). Desse modo, é possível compreender o porquê de atribuir à epistemologia o significado de teoria da ciência, afinal a palavra “*wissenschaftslehre*”

é entendida em princípio num sentido mais preciso, aquele em que *Wissenschaft* designa propriamente o conhecimento científico, com exclusão de qualquer outra forma possível de conhecimento. O seu estudo diz nomeadamente respeito, com muita minúcia e uma grande preocupação de rigor, a noções fundamentais da lógica com as de analiticidade e de derivabilidade. Anuncia assim o estilo e antecipa alguns dos problemas que se irão encontrar na nossa época nos trabalhos de metalógica. Recordemos que se dá hoje o nome de metaciência em geral, depois de se ter criado para os casos mais específicos as palavras

metamatemática e metalógica, a um estudo que vem *depois* da ciência e que diz *respeito* a ela, tomando-a por sua vez como objeto e interrogando-se a um nível superior sobre os seus princípios, os seus fundamentos, as suas estruturas, as suas condições de validade, etc. Verifica-se que a epistemologia, que é uma reflexão sobre a ciência, é incluída a este título na metaciência e não se pode distinguir desta senão através de nuances – demonstrando a metaciência habitualmente um extremo cuidado em transportar para o seu domínio o estilo e as exigências de rigor da própria ciência e não podendo pois ser praticada senão por cientistas especializados (BLANCHÉ, 1975, p. 12-13. Grifos do autor).

Tendo como ponto de partida a concepção de que a epistemologia corresponde a uma reflexão sobre a ciência é possível avançar e expor como se daria a reflexão sobre a ciência. Para isso, se faz necessário abordar Japiassu (1975) ao apresentar o significado da palavra epistemologia como sendo o discurso *logo* sobre a ciência *episteme*.

Segundo Japiassu “por epistemologia, no sentido bem amplo do termo podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (JAPIASSU, 1975, p. 16).

Japiassu (1975) e Blanché (1975) convergem para a linha de raciocínio de que o surgimento da epistemologia é recente tendo acontecido no século XIX. Entretanto, Japiassu apresenta questionamentos sobre este surgimento, os quais precisariam ser evidenciados enquanto preocupações que emergem quando se estuda a epistemologia. Para o autor,

Apesar de parecer um termo antigo, sua criação é recente, pois surgiu a partir do século XIX no vocabulário filosófico. Daí um primeiro problema: se aquilo que está por baixo desse termo (seu conteúdo) só apareceu no século passado, a que a condições novas, na história das ciências e da filosofia, corresponde este aparecimento? Será que este termo surgiu tardiamente para designar uma antiga forma de conhecimento, contemporânea da prática dos primeiros sábios e filósofos? Em outros termos: teria a epistemologia começado com a filosofia clássica (com Platão, por exemplo), ou somente depois dela? Colocando a questão nestes termos, podemos confinar a epistemologia, desde o início, nos limites do discurso filosófico, fazendo dela uma parte deste discurso. Foi assim que fizeram todas as epistemologias tradicionais, chamadas de filosofia das ciências ou de teorias do conhecimento (JAPIASSU, 1975, p. 19).

Os questionamentos apresentados acima são importantes porque, ao escrever sobre a epistemologia, podem emergir perguntas inerentes às origens da epistemologia, bem como das suas inter-relações com as teorias do conhecimento e da filosofia das ciências; e, conforme já citado, Blanché (1975) também apresenta essa preocupação ao citar o “Teeteto de Platão”. Segundo Japiassu (1975) a epistemologia sempre foi considerada uma disciplina pertencente ao interior da filosofia, sendo os filósofos os principais responsáveis pelos concernentes estudos. Contudo, após destacar que a epistemologia estaria presente nos discursos filosóficos, o autor avança e passa a assim caracterizá-la,

a epistemologia como um discurso segundo o qual o discurso primeiro da ciência deveria ser refletido. Assim, o estatuto do discurso epistemológico, como duplo, é ambíguo:

discurso sistemático que encontraria na filosofia seus *princípios* e na ciência seu *objeto* (JAPIASSU, 1975, p. 19-20. Grifos do autor).

O autor destaca, ainda, que “todas as filosofias desenvolveram espontaneamente uma teoria do conhecimento e uma filosofia das ciências tendo por objetivo, quer evidenciar os *meios* do conhecimento científico, quer *fundar* a validade deste conhecimento.” (JAPIASSU, 1975, p. 20. Grifos do autor).

Entretanto, conforme destaca Blanché (1975), a epistemologia passa a se tornar o estudo crítico da própria ciência refletindo sobre os seus próprios princípios, hipóteses e resultados, contudo sem perder sua fundamentação filosófica.

Na época actual a epistemologia parece com efeito escapar cada vez mais aos filósofos para passar para as mãos dos próprios cientistas. Esta progressiva tomada a cargo dos problemas epistemológicos pelos cientistas especializados é um dos traços da epistemologia contemporânea. Isto não acontece por efeito de uma moda passageira, mas porque as crises recentes que abalaram as diversas ciências e as revoluções porque tiveram de passar obrigaram aqueles que as praticavam a efectuarem um retorno aos seus princípios e a interrogarem-se sobre os seus fundamentos (BLANCHÉ, 1975, p. 22-23).

Ou seja, a epistemologia passa a estudar a própria ciência e isso viabiliza entender o porquê do uso do vocabulário de Lalande, por parte de Japiassu e Blanché, para definir que a epistemologia é a filosofia da ciência. Porém, a epistemologia possui um sentido muito específico dentro das ciências. Para Japiassu, a epistemologia

não é, propriamente falando, o estudo dos métodos científicos, os quais pertencem à metodologia. Também não é uma síntese, ou uma antecipação conjectural das leis científicas (à maneira do positivismo ou do evolucionismo). Essencialmente, a epistemologia é o estudo crítico dos *princípios*, das *hipóteses* e dos *resultados* das diversas ciências (JAPIASSU, 1975, p. 20).

Já em Blanché (1975) é possível observar que, ao se referir ao vocabulário de Lalande, o autor destaca que “a epistemologia não é propriamente o estudo dos métodos científicos, que constitui o objeto da metodologia e faz parte da lógica; a epistemologia é essencialmente o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências.” (BLANCHÉ, 1975, p.27).

Após comentar que a epistemologia tem sua base na filosofia e na ciência seu objeto, bem como que a epistemologia já se fazia presente na filosofia clássica, é evidente que fica em aberto um questionamento que já se faz presente na obra “Introdução ao Pensamento Epistemológico”, de Hilton F. Japiassu, que é: “como se daria a relação entre o conhecimento e a epistemologia?”

Segundo o autor,

Hoje em dia, o conhecimento passou a ser considerado como um processo e não como um dado adquirido uma vez por todas. Esta noção de conhecimento foi substituída por outra,

que o vê antes de tudo como um processo, como uma história que, aos poucos e incessantemente, fazem-nos captar a realidade a ser conhecida. Devemos falar hoje de *conhecimento-processo* e não mais *conhecimento-estado*. Se nosso conhecimento se apresenta *em devir*, só conhecemos realmente quando passamos de um conhecimento menor a um conhecimento maior. A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este *devir* e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo (JAPIASSU, 1975, p.21-22. Grifos do autor).

Valendo-se da argumentação explanada até o momento, e considerando a tarefa da epistemologia apresentada na citação acima, por Japiassu (1975), é possível avançar para a compreensão da epistemologia de Sánchez Gamboa (2012) que fundamenta a análise epistemológica deste trabalho, qual seja:

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente *a posteriori* (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 29. Grifos do autor).

Para o autor, “o discurso epistemológico encontra na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.29). Ele vai além ao afirmar que o discurso epistemológico “tem como função não só resolver o problema geral das relações entre a filosofia e as ciências, mas também servir de ponto de encontro entre elas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.29). Esse encontro entre elas “só é possível em uma prática concreta; portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa o fazemos com base em um exercício concreto nesta área, buscando instrumento analítico na filosofia” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 29).

Nessa perspectiva, para entender a epistemologia da pesquisa, se faz necessário retomar que,

Quando o cientista realiza suas investigações, além de elaborar conhecimentos e produzir resultados, elabora também uma filosofia. Em toda prática explícita dos cientistas existe uma filosofia implícita. Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo, isto é, elaboramos, de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia. O estudo que analisa essas articulações entre o processo de investigação científica e os pressupostos filosóficos, nos quais tal processo se embasa, podemos denominar “epistemologia da pesquisa” ou, simplesmente, “abordagem epistemológica da pesquisa” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 50. Grifos do autor).

Além disso, é importante destacar que a análise epistemológica tem por objetivo avançar nas análises para além das pesquisas do tipo estado da arte ou pesquisas bibliográficas, pois “a abordagem epistemológica pode ser importante na organização de um universo de pesquisas que

produzem resultados sobre uma mesma problemática” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 66). Nesse sentido,

Os balanços conseguidos por meio de uma análise epistemológica não só permitem identificar os temas estudados, as bibliografias ou os autores consultados, também levam a aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, a elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados; ainda, permite revelar os vazios conceituais, a limitação ou extensão das categorias e as perspectivas históricas de uma ciência em particular (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.66-67).

A abordagem até aqui desenvolvida tem por objetivo apresentar que a epistemologia tem sua origem na filosofia sendo possível de ser observada no período socrático da filosofia, por exemplo, no *teeteto* de Platão. Contudo, apenas nos últimos séculos a epistemologia ganhou a configuração que possui hoje, além de que cada ciência pode desenvolver sua epistemologia, ou seja, sua própria reflexão crítica sobre a ciência. Após essas considerações sobre a epistemologia é possível avançar para o próximo tópico que dará continuidade ao assunto, porém, com ênfase na análise epistemológica.

A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA PELA MATRIZ PARADIGMÁTICA

A primeira experiência de análise epistemológica, conforme aponta Sánchez Gamboa (2012) ocorreu na Universidade de Brasília (UnB), nas pesquisas desenvolvidas na área da educação, contemplando as pesquisas científicas realizadas no período de 1974 a 1981. Para o autor,

Um estudo epistemológico significa “um estudo crítico dos princípios, da hipótese e dos resultados das diversas ciências, destinadas a determinar sua origem lógica, seu valor e seus objetivos” (LALANDE, 1967, p.298). A epistemologia aplicada à investigação científica em educação tem como papel fundamental questionar constantemente esta atividade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 26-27. Grifos do autor).

A análise epistemológica de Sánchez Gamboa foi desenvolvida pela matriz paradigmática e esta é construída

com base em um primeiro projeto apresentado por Bengoecha e colaboradores (1978), parte da concepção de paradigma entendido como “lógica reconstituída”. A unidade básica da análise paradigmática é sempre um processo de produção de conhecimentos, o qual se dá em todo processo de investigação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 39. Grifos do autor).

A matriz permite revelar as práticas desenvolvidas nas pesquisas científicas apresentando os seus “pressupostos teóricos, lógicos, gnosiológicos e ainda ontológicos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.40) os quais se fazem presentes em toda prática investigativa.

Esta análise segue um processo hermenêutico-crítico. Depois de esquematizar os conteúdos explícitos no referencial técnico, metodológico e teórico e de interpretar, a partir dessas referências, os pressupostos epistemológicos, são abordados criticamente os resultados do processo interpretativo, procurando outro nível de pressupostos, os gnosiológicos e os ontológicos, exigindo-se, para isso, a contribuição da filosofia. Neste caso, a reflexão filosófica não pretende ficar na hermenêutica; buscaria também uma dimensão crítica (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 40).

A análise epistemológica proposta para ser realizada nesta tese segue o mesmo pressuposto de análise das articulações que compõem o processo da pesquisa científica, bem como dos seus pressupostos filosóficos. “A abordagem epistemológica poderá esclarecer as relações entre técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos, todos eles presentes, mais ou menos explícitos, em qualquer pesquisa científica.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.58).

No decorrer do tempo, o uso da matriz paradigmática tornou-se tanto um referencial teórico de análise das pesquisas científicas, quanto um recurso de análise admissível até se consolidar, sendo utilizado em determinadas pesquisas de destaque, por exemplo, Sánchez Gamboa (1987), bem como naquelas em que o próprio Sánchez Gamboa, autor da matriz, houve de ser orientador das pesquisas desenvolvidas por Souza (2011); Santos (2012); Silva (2013); Vieira (2017), cabe ressaltar que o uso da matriz foi utilizado em outros programas de Pós-Graduação na área da educação, por exemplo, Sacardo (2012). Nesse sentido, justifica-se o uso da matriz paradigmática para a análise epistemológica pelo fato de ser um instrumento de análise amplamente empregado em pesquisas educacionais.

Na sequência, apresenta-se, em detalhes, a forma como se apresentam os níveis de amplitude da análise epistemológica construída pelo autor,

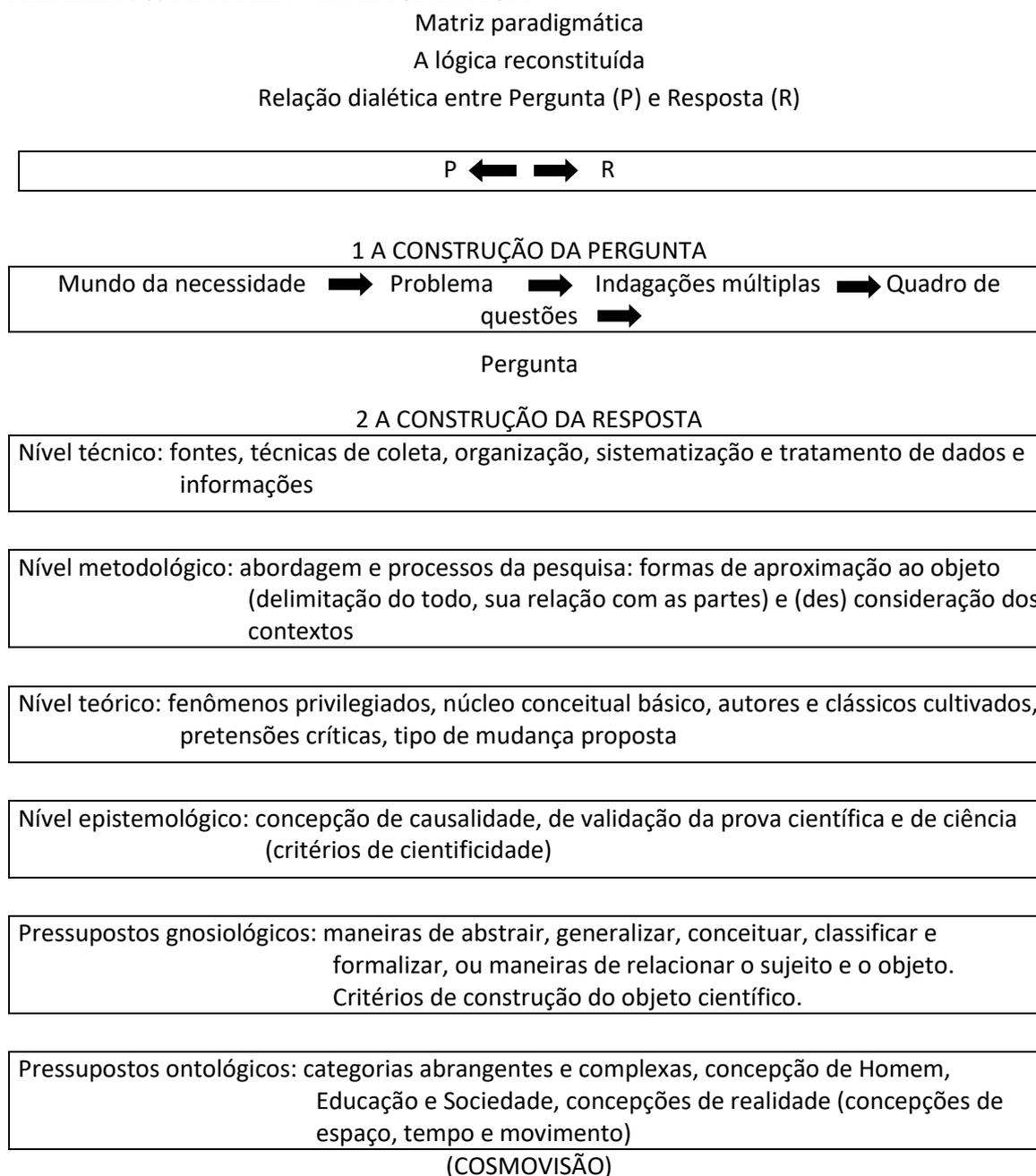
- a) técnico-instrumental: refere-se aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações;
- b) metodológico: faz alusão aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado;
- c) teóricos: entre eles, citamos os fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas a outras teorias, tipo de mudança proposta, autores citados etc.;
- d) epistemológico: referem-se aos critérios de “cientificidade”, como concepção de ciência, concepção dos requisitos da prova ou validez, concepção de causalidade, etc.;
- e) gnosiológicos: correspondem ao entendimento que o pesquisador tem do real, do abstrato e do concreto no processo da pesquisa científica; o que implica diversas maneiras de abstrair, conceituar, classificar e formalizar, ou seja, diversas formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa e que se refere aos critérios sobre a “construção do objeto” no processo de conhecimento;
- f) ontológicos: referem-se a concepção de homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica; esta visão de mundo (cosmovisão) tem um função metodológica integradora e totalizadora que ajuda a elucidar os outros elementos de cada modelo ou paradigma (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 58-59. Grifos do autor).

Após apresentar os elementos da análise epistemológica, torna-se possível abordar a matriz paradigmática. Segundo o autor, “a ‘matriz paradigmática’, como é denominado o instrumento que

construímos, supõe o conceito de paradigma, entendendo este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção do conhecimento.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 75. Grifos do autor).

A matriz paradigmática permite “recuperar a lógica essencial da pesquisa científica: a relação básica entre uma pergunta (P) e uma resposta (R).” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 78).

TABELA 50. MATRIZ PARADIGMÁTICA



Fonte: (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.79)

Pode-se observar, na representação acima, que a matriz é formada por dois níveis, sendo o primeiro referente à construção da pergunta de pesquisa, enquanto o segundo se referente à construção da resposta à norteadora pergunta. Notam-se que os elementos que constituem a construção da resposta são os mesmos que fundamentam a análise epistemológica.

Antes de avançar para o próximo tópico é prudente esclarecer que a análise epistemológica, realizada por intermédio da matriz paradigmática, seguiu um roteiro que foi registrado em planilha excel. No anexo 2 encontram-se os elementos que constituem o roteiro de análise.

A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA: primeiras aproximações¹

Para realizar esta etapa da análise, considerando o total de 373 teses e dissertações, foram excluídas 13 amostras, o que resultou na diminuição para o total de 360 teses e dissertações. As 13 amostras excluídas estão sinalizadas em amarelo no anexo 1. Justifica-se a redução da amostra porque, apesar serem identificadas na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), não foi possível, à época, acessar os materiais na íntegra, o que compromete o desenvolvimento da análise epistemológica e a seleção da amostra. Cabe esclarecer que essa redução não gerou prejuízo para este capítulo e muito menos em relação ao capítulo anterior, porque os elementos analisados no capítulo 3, quais sejam “Instituição de Ensino Superior (IES); autor; título; orientador(a); co-orientador(a); ano de defesa; resumo; palavras-chave; teses/dissertação; fonte de acesso; programa de pós-graduação grande área; área de concentração e linha de pesquisa” foram possíveis de serem obtidos, tanto nas teses e dissertações, quanto no descritivo do site da BDTD.

Para selecionar a amostra que foi submetida à análise, com os critérios da matriz paradigmática, inicialmente foi realizada a leitura de todos os resumos e das introduções das teses e dissertações para identificar alguma indicação do autor, sobretudo no tocante ao resultado da pesquisa que mencionasse a possibilidade ou proposta de políticas públicas para o ensino superior.

Após a leitura atenta foram selecionadas seis dissertações que estão registradas nas fichas número 137, ficha 192, ficha 227, ficha 243, ficha 297 e ficha 325 que foram submetidas a análise epistemológica seguindo o roteiro do anexo 2.

Os resumos dessa condensada amostra estão apresentados a seguir:

TABELA 51. Resumos das amostras selecionadas

Ficha n. 137	As ações afirmativas de reserva de vagas no ensino superior, também denominadas de quotas, as quais buscam promover o princípio da igualdade, encontram-se nas atuais
---------------------	---

¹ Inicialmente é prudente esclarecer ao leitor que a obra “pesquisa em educação: métodos e epistemologias” de Sánchez Gamboa (2012) será explorada exhaustivamente neste tópico com o objetivo de melhor fundamentar e esclarecer o processo de análise realizado nesta tese. Com isso, em decorrência dessa postura o leitor observará, repetidas vezes, a citação do nome do autor da referida obra.

	<p>agendas de discussões políticas e sociais. No Brasil, é exatamente no início do século XXI, que universidades públicas incluem-se para discutir tais ações, inclusive no Amazonas, a Universidade do Estado (UEA), a qual teve o seu sistema de reserva de vagas instituído por determinação da Lei Estadual n.º 2.894 de 31 de maio de 2004, associando critérios de histórico escolar (tempo de escola pública), territorial e étnico. O presente estudo teve por objetivo compreender e analisar a política de ação afirmativa do tipo quotas, desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas, a partir da compreensão dos alunos indígenas aprovados para os cursos da Escola Normal Superior, os quais ingressaram na universidade nas vagas destinadas para serem preenchidas, exclusivamente, por indígenas. Esta pesquisa foi de natureza qualitativa, ilustrada por dados quantitativos, tendo sido adotado o método histórico-crítico (dialético) e os tipos de pesquisa foram: bibliográfica, documental e de campo. Para coleta de dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e do grupo focal. Compreende-se que as ações afirmativas do tipo quotas podem até não representarem a melhor solução para a exclusão social e cultural, mas é, sem dúvida, a única ação adotada, até o presente momento, com resultados positivos capazes de promover a reparação, a compensação e a inclusão de indígenas, os quais estiveram alijados do processo de aquisição de conhecimentos escolares durante muito tempo na história deste País. E mais, não basta criar vagas específicas na educação superior para serem preenchidas pelos candidatos de origem étnica, mas também se faz necessário a implementação de programas complementares e institucionais, os quais sejam capazes de promover a permanência dos índios na universidade, e que esta seja exitosa.</p>
<p>Ficha n. 192</p>	<p>Esta dissertação trata de uma pesquisa-ação que tem como objetivo geral desvelar a memória coletiva dos estudantes indígenas no processo de inclusão no ensino superior, no que se refere ao acesso e à permanência deles na Casa do Estudante Universitário – CEU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no período de 2008 a 2013, para intervir na realidade acadêmica. Os objetivos específicos são os de conhecer o perfil dos estudantes indígenas para a caracterização e o reconhecimento das origens, da situação familiar e dos cursos em formação; sensibilizar a comunidade estudantil para participar do processo de investigação, a fim de envolvê-la na reflexão sobre a inclusão dos estudantes indígenas no ensino superior e na construção de mudanças para a garantia do acesso e da permanência desses estudantes na UFRGS; conhecer as experiências cotidianas vivenciadas por eles na interação com a comunidade universitária, para identificar os limites e as possibilidades do acesso e da permanência deles na UFRGS; construir coletivamente um vídeo da memória coletiva sobre a importância da inclusão, do acesso e da permanência desses estudantes na comunidade universitária para incidir na realidade acadêmica. Como procedimentos metodológicos, destacamos a revisão teórica realizada sobre a temática e as categorias memória coletiva, ações afirmativas, diversidade cultural, ensino superior, inclusão social e minorias étnicas. O desenvolvimento da pesquisa-ação consistiu em 04 (quatro) principais fases: fase exploratória (diagnóstico), fase principal (planejamento), fase ação (seminário e filmagens) e fase de avaliação (análise dos resultados e produção do vídeo). Participaram da pesquisa 6 (seis) estudantes indígenas da UFRGS que, coletivamente, produziram um vídeo o qual desvela as memórias guardadas acerca do processo de inclusão na UFRGS, os limites e as possibilidades do cotidiano acadêmico, as questões referentes ao acesso e à permanência deles na universidade, bem como as mudanças que propõem. A pesquisa se constituiu em uma importante estratégia para a implementação de mudanças no âmbito acadêmico no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes indígenas na UFRGS.</p>
<p>Ficha n. 227</p>	<p>Analisamos nesta dissertação a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) para a implantação, implementação e execução da Política de Ações Afirmativas na educação superior: a política de reserva de vagas - sistema de cotas. Para isso foi necessário entendermos as correlações entre a gestão pública, a interiorização da educação superior e a política institucional de acesso e permanência estudantil da UFRB, no período de 2006 a 2012. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa com dados quantitativos, desenvolvido em três fases: na primeira, aberta ou exploratória, realizamos o exame da bibliografia para uma maior apropriação das categorias teóricas</p>

	<p>que sustentam a pesquisa. Na segunda, procedemos à análise documental que legitima esta política afirmativa, buscando identificar como foi pensada e executada, no contexto da UFRB. Na terceira fase, analisamos os planos de ações e os relatórios anuais da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) de 2006 a 2012, e o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados na instituição em 2010. Verificamos que a Política de Ações Afirmativa, sob o viés da Assistência Estudantil apresenta, em 2010, limites em sua execução em função do perfil socioeconômico dos novos estudantes ingressantes na instituição e da necessidade de adequação desta nova demanda à política estabelecida no Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 2010. Assim sendo, a Política de Ações Afirmativas na educação superior, cotas para acesso às universidades públicas, requer, neste novo cenário, a ampliação das ações governamentais numa perspectiva de direito que garanta a permanência dos estudantes cotistas na instituição, diminuindo assim, o risco de evasão, repetência e abandono de curso. O tripé “ensino, pesquisa e extensão”, neste momento, se completa com a atenção aos assuntos estudantis, e as políticas afirmativas.</p>
<p>Ficha n. 243</p>	<p>O presente estudo investiga a política de cotas adotada pela Universidade Federal de Goiás (UFG), que contempla egressos de escolas públicas, negros egressos de escolas públicas, indígenas e quilombolas. Demarca como as políticas de ajuste neoliberal desenvolvidas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir dos anos 1990, configuraram uma ampla reforma no campo educacional, especialmente na educação superior. O foco da pesquisa, portanto, é o programa de cotas da UFG, UFGInclui, buscando desvelar os fundamentos, limites e contradições desse programa e sua articulação com a política de expansão e democratização do acesso às universidades federais brasileiras. Seguindo parâmetros de uma pesquisa qualitativa, a presente investigação se desenvolve a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa empírica. O referencial teórico adotado ancora-se nas análises de autores como: Amaral (2004, 2009), Ferreira e Oliveira (2011, 2012), Oliveira (2009), Santos (1999), Sguissardi (2009) e outros. Além disso, é objeto de análise o seguinte corpus documental: a legislação, que compreende as políticas de educação superior no Brasil e em Goiás; os ordenamentos legais, resoluções e normativas específicas da UFG; dados estatísticos provenientes de instituições de pesquisa nacional e dados estatísticos sobre o programa UFGInclui. Os resultados indicam que vários aspectos merecem ser objeto de intervenção com vistas a aprimorar o processo de democratização do acesso à educação superior na UFG. O estudo, no entanto, evidencia a necessidade das políticas de cotas com vistas a assegurar o acesso à educação superior a grupos historicamente excluídos. Reconhece que o programa UFGInclui constitui-se num avanço em relação à democratização do acesso à educação superior em Goiás, mas avalia que há um conjunto de ações a serem desenvolvidas no seio da universidade com vistas ao seu aprimoramento</p>
<p>Ficha n. 297</p>	<p>O presente estudo constitui-se de pesquisa de natureza bibliográfica e documental que teve como objetivo avaliar o ingresso, a permanência e a decorrente evasão, com enfoque específico sobre os cursos superiores de Engenharia na UTFPR - Câmpus Medianeira. Resgatou-se a história da universidade, dos cursos envolvidos desde seu surgimento, e discutiu-se a realidade brasileira como forma de contextualização do problema. Dados estatísticos sobre a evasão escolar no ensino superior brasileiro foram coletados, buscando-se relacioná-los com os indicadores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Câmpus Medianeira. Os fatores levantados e analisados foram investigados por meio de informações do sistema acadêmico acerca da permanência e caracterização da evasão. Um fator muito expressivo foi constatar como acontece a mobilidade geográfica desses estudantes pelo país e pela região onde se encontra localizada a IES investigada, uma vez que é adotado o processo de seleção de candidatos (acesso) aos Cursos com a nota do ENEM pelo processo do SiSU. Um viés da ampliação do acesso ao Ensino Superior ocorre em virtude da ampliação das vagas nas IFES e pela alta mobilidade geográfica permitida pelo SiSU. A análise dos dados foi realizada a partir da categorização das informações, evidenciando-se os motivos da evasão. Constatou-se, porém, que as taxas de evasão caíram a partir da consolidação dos cursos e pelas políticas públicas educacionais implementadas. Contudo, estratégias e ações afirmativas precisam ser efetivamente incrementadas e ampliadas para garantir a permanência na universidade</p>

	desses estudantes, criando-se mecanismos que garantam a conclusão de seus cursos.
Ficha n. 325	Esta dissertação tem dois objetivos centrais: o primeiro é mostrar os motivos da não aceitação pelo CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) de um sistema de reserva de vagas para negros na UFC (Universidade Federal do Ceará) no ano de 2005; e, o segundo é demonstrar como uma demanda por cotas raciais pode ser elaborada baseada em dados estatísticos sólidos. A pesquisa consistiu em uma abordagem teórica do racismo, buscando compreender como ele vem sendo interpretado no Brasil desde o início do século XX. As proposições de organizações defensoras de oportunidades diferenciadas positivamente para os negros são, aqui, colocadas em discussão, em especial as cotas raciais para negros. A pesquisa concluiu, através do parecer produzido pelo Grupo de Trabalho “Políticas de Ações Afirmativas” (GTPAA), instituído pela reitoria para estudar a viabilidade da implantação de um sistema de cotas com base em critérios raciais e de cor como meio de acesso a cursos de graduação, que os dados mostrados eram, na verdade, insuficientes para convencer o CEPE de tal necessidade, destronando a alegação de que a maioria dos componentes do CEPE era “racista”. Em contrapartida a pesquisa apresenta dados que podem colaborar para estruturar uma futura demanda por cotas na UFC, de acordo com a especificidade de cada curso de graduação.

Fonte: Elaboração do autor.

RESULTADOS DA PESQUISA A PARTIR DA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA: construção da pergunta

Conforme apresentado na matriz, a primeira parte da análise refere-se à identificação da pergunta de pesquisa. A construção da pergunta configura-se como o início de toda a pesquisa. “O ponto de partida de todo processo de pesquisa está na elaboração da pergunta. A pergunta (P) se processa a partir do mundo da necessidade que se traduz em indagações e questões que se qualificam em perguntas claras, distintas e concretas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.76). O início da pesquisa por meio da construção de problemática também possui respaldo em Bachelard (1971). Para o autor,

O espírito do cientista não o impede ter uma opinião sobre temas que não compreendemos, sobre os temas que não sabemos formular claramente. Em primeiro lugar, tem que saber formular os problemas. E apesar do que se diga, na vida científica os problemas não se formulam por si mesmos. Precisamente este *sentido do problema* dá o caráter do verdadeiro espírito do cientista. Para o espírito de um cientista qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não existe pergunta não pode haver conhecimento científico. Nada se dá. Tudo se constrói² (BACHELARD, 1971, p. 188-189. Grifos do autor).

Desse modo, na primeira parte da análise, no que se refere à construção da pergunta de pesquisa, restou identificado que apenas 3 amostras, do total de 6, apresentaram a construção de uma pergunta de pesquisa elaborada com base em problematização anterior. Na sequência, segue a

² El espíritu científico no impede tener una opinión sobre temas que no comprendemos, sobre temas que no sabemos formular claramente. Ante todo, hay que saber plantear los problemas. Y a pesar de lo que se diga, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Precisamente este *sentido del problema* da el carácter del verdadero espíritu científico. Para um espírito científico cualquier conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no ha habido pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada se da. Todo se construye (BACHELARD, 1971, p.188-189. Grifos do autor).

tabela 3, com a sistematização desses resultados, e nesta também constam as pesquisas nas quais não foram identificadas uma problemática ou pergunta de pesquisa. Com isso, foi possível responder a questão C) “Quais as problemáticas privilegiadas nas ações afirmativas?”

TABELA 52. Construção da pergunta.

Ficha n. 137	n/c
Ficha n. 192	Para tanto, o problema desta pesquisa se constitui na seguinte questão central: qual a memória coletiva dos estudantes indígenas no processo de inclusão na UFGRS, no que diz respeito ao acesso e à permanência, no período de 2008 a 2013? Como desdobramentos desse problema há as seguintes questões norteadoras: que memória coletiva é possível apreender sobre a inclusão dos estudantes na Universidade? Que experiências os estudantes indígenas vêm vivenciando após o ingresso nos cursos? Quais os limites e as possibilidades para continuarem a caminhada formativa? Que mudanças podem ser implementadas? Quais as alternativas de intervenção para que o acesso e a permanência dos estudantes indígenas aconteçam de forma efetiva? (p.15)
Ficha n. 227	n/c
Ficha n. 243	A questão que se apresenta como norteadora da presente pesquisa é: quais são os fundamentos, limites e contradições do programa UFGInclui e qual sua articulação com as políticas de expansão de vagas nas universidades federais brasileiras? (p.21)
Ficha n. 297	Nesta pesquisa ao analisar as políticas públicas de educação superior implementadas pelo Governo Federal e, mais especificamente, no contexto das Instituições Federais de Ensino Superior buscou responder à seguinte questão: como acontece a implementação dessas políticas públicas de ensino superior quanto ao acesso, à permanência e à consequente evasão do estudante das engenharias na UTFPR - Câmpus Medianeira? E, se elas estão sendo eficazes para diminuir a evasão e, por conseguinte, como um dos objetivos, mostrar se a origem geográfica destes estudantes pela mobilidade que é gerada pelo SiSU contribui ou não para a evasão. (p.20)
Ficha n. 325	n/c

Fonte: Elaboração do autor.

No desenvolvimento da análise, constatou-se que todas as produções do conhecimento enfatizaram o desenvolvimento da pesquisa direcionado com as propostas dos objetivos gerais e ou específicos. Essa ênfase é mais presente nas produções que não construíram uma problematização ou pergunta de pesquisa. A próxima tabela apresenta os objetivos identificados nas produções do conhecimento.

De acordo com Sánchez Gamboa (2013), os objetivos geralmente são mais apropriados para serem utilizados nos projetos de pesquisa, cuja definição dos objetivos é por ele apresentada em quatro categorias, a saber: objetivos descritivos, analíticos, sintéticos e compreensivos. Para o autor, “os objetivos descritivos são aqueles que sinalizam o encerramento da exposição de registros,

relatos de experiência, de observações, de levantamentos e inventários” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p.144).

Por sua vez, os objetivos analíticos possuem características mais complexas e também abstratas, o que exige a compreensão do conteúdo e da estrutura do objeto de pesquisa.

Os objetivos analíticos denotam a pretensão de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa pretensão pode incluir a identificação das partes, a análise de relacionamento entre as partes e o reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Significa identificar partes e suas inter-relações. Nesse nível de pretensão, é necessário não apenas ter delimitado e caracterizado o objeto em estudo, mas compreendido o seu conteúdo e sua estrutura (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p.145).

Na sequência, o autor destaca que “os objetivos sintéticos sinalizam a pretensão de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p.145). Os objetivos sintéticos exigem do pesquisador a combinação entre as partes que envolvem o desenvolvimento da pesquisa para que possam permitir formar o todo. Segundo o autor,

Essa capacidade cognitiva envolve a produção de uma articulação entre as partes, um plano de operações direcionadas para a unidade de partes ou elementos, ou um conjunto de relações abstratas, que exigem processos de descrição, classificação e esquematização (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p.145).

Por último, acrescenta que “os objetivos compreensivos destacam ações destinadas a interpretar uma dada realidade ou problema mais amplo. A compreensão exige a capacidade de perceber totalidades” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p.145). A compreensão, nesses casos, está relacionada à recuperação dos sentidos dos conteúdos da pesquisa, particularmente dentro dos seus contextos ou em situações específicas, estando intrinsecamente relacionada a capacidade do pesquisador de captar e entender os concernentes significados e permitindo o uso em contextos diferentes. No anexo 3, encontra-se a tabela elaborada pelo autor que auxilia a identificação dos objetivos de pesquisas identificados nas produções do conhecimento.

Na tabela a seguir estão destacados os objetivos identificados nas teses e dissertações analisadas para compor a elaboração desta tese.

TABELA 53. Objetivos da pesquisa identificados na análise

Ficha n. 137	Face ao exposto, o objetivo geral desta dissertação foi compreender e analisar a política de ação afirmativa do tipo quotas, desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas, a partir da compreensão dos alunos indígenas aprovados para os cursos da Escola Normal Superior, os quais ingressaram na universidade pelas quotas étnicas criadas por determinação da Lei Estadual n.º 2.894/2004. Especificamente, objetivou-se: • compreender a trajetória da educação escolar indígena, relacionando-a com as mentalidades e práticas das políticas indigenistas e indígenas, bem como a reivindicação das organizações e movimentos indígenas por ingresso e permanência no
---------------------	--

	ensino superior; • identificar a gênese, o conceito e as modalidades de ações afirmativas, em particular as do tipo quotas para a educação superior brasileira, bem como os argumentos contrários e favoráveis; e • analisar o sistema de reserva de vagas da Universidade do Estado do Amazonas, em especial as quotas étnicas, e como esta instituição vem garantindo o acesso e a permanência dos índios quotistas. (p.23-24)
Ficha n. 192	O objetivo geral deste trabalho é desvelar a memória coletiva dos estudantes indígenas no processo de inclusão no ensino superior, no que se refere ao acesso e à permanência dos estudantes indígenas, moradores da Casa do Estudante Universitário (CEU), que ingressaram no período de 2008 a 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para intervir na realidade acadêmica. (p.15) Os objetivos específicos são os seguintes: conhecer o perfil dos estudantes indígenas para a caracterização e reconhecimento das origens, da situação familiar e dos cursos em formação; sensibilizar a comunidade estudantil para participar do processo de investigação, a fim de envolvê-la na reflexão sobre a inclusão dos estudantes indígenas no ensino superior e na construção de mudanças para a garantia do acesso e da permanência da UFRGS; conhecer as experiências cotidianas vivenciadas pelos estudantes indígenas na interação com a comunidade universitária, para identificar os limites e as possibilidades do acesso e da permanência; construir coletivamente um vídeo da memória coletiva sobre a importância da inclusão, do acesso e da permanência dos estudantes indígenas na comunidade universitária para incidir na realidade acadêmica. (p.16)
Ficha n. 227	Temos como objetivo geral da pesquisa analisar a implantação, a implementação e a execução da Política de Ações Afirmativas na Educação Superior, o sistema de cotas sob o viés dos assuntos estudantis, na UFRB, a partir do período de sua implementação, em 2006. Por sua vez, temos como objetivos específicos conhecer de que forma os fatores e acontecimentos, ocorridos na UFRB de 2006 a 2012, colaboraram para formar um cenário controverso para a política institucional de ações afirmativas, e quais os limites e possibilidades na realização destas políticas públicas, na instituição. (p.16-17)
Ficha n. 243	A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender de que modo o programa de cotas da UFG, enquanto política de inclusão social, contribui para a democratização do acesso à educação superior. E como objetivos específicos, busca: identificar como as orientações de organismos multilaterais influenciam nas políticas para a educação superior desenvolvidas pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 1990; examinar as políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior engendradas a partir do governo Lula; analisar as políticas de ações afirmativas brasileiras; compreender de que modo as políticas de ações afirmativas no âmbito da educação influenciam no formato da educação superior brasileira, especialmente no que se refere à democratização do acesso; e analisar a política de cotas instituída na UFG por meio do programa UFGInclui. (p.21)
Ficha n. 297	A pesquisa teve como objetivo final compreender o impacto das políticas públicas implementadas e que objetivam garantir a permanência e a continuidade dos alunos dos cursos de engenharia da UTFPR Câmpus Medianeira, consolidando-se na conclusão dos estudos, como também discutir os motivos da evasão. As respostas aqui encontradas e levantadas foram úteis no aprimoramento e adequação das políticas públicas educacionais aplicadas na instituição, tais como incremento financeiro para atender as demandas sociais aos acadêmicos (ingressantes e veteranos) e a implantação de uma Coordenadoria de Assuntos Estudantis. (p.27) E, se elas estão sendo eficazes para diminuir a evasão e, por conseguinte, como um dos objetivos, mostrar se a origem geográfica destes estudantes pela mobilidade que é gerada pelo SiSU contribui ou não para a evasão. (p.20)

Ficha n. 325	A pesquisa deixou de ser etnográfica e passou a ser documental, ou seja, as referências para o desenvolvimento da pesquisa foram: o relatório final produzido pelo GTPAA e as ATAS das sessões do CEPE em que foi analisada a implantação de reserva de vagas na UFC entre março de 2005 e agosto de 2006. (p.15)
---------------------	---

Fonte: Elaboração do autor.

Conforme pode ser observado, todas as produções do conhecimento analisadas apresentaram a elaboração de objetivos de pesquisa e os principais verbos utilizados para definir os objetivos da pesquisa contemplam as quatro caracterizações de objetivos específicos elaborados por Sánchez Gamboa (2013). Com base nesse referencial teórico, observa-se a presença dos seguintes objetivos: descritivo, com o uso do verbo “identificar”; analítico, com o uso dos verbos “analisar” e “examinar”; sintético, com o uso do verbo “construir”; e compreensivo, com o uso do verbo “compreender” e “desvelar”.

RESULTADO DA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA: construção da resposta

Neste tópico se mantém a forma de apresentação do conteúdo da análise, embora o ponto de partida seja a construção da resposta da pergunta identificada nas produções do conhecimento. Para analisar a construção da resposta da pergunta é necessário identificar, inicialmente, como que o autor como cada autor obteve as correspondentes fontes da pesquisa, ou seja, se foram obtidas por instrumento ou técnica de coleta; bem como os procedimentos de registro e de organização das informações e dos dados coletados.

Pressupõe-se que em todo processo de construção do conhecimento (respostas a perguntas específicas) devam ser requeridas formas e técnicas de análises dos dados e informações coletados em função da elaboração da resposta ao problema abordado na referida pesquisa. Tal nível de articulação, que denominamos de *nível técnico*, não esgota o processo nem se explica separado de outras dimensões que articulam e ponderam instrumentos e técnicas de coleta e análise (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.80. Grifos do autor).

Na tabela a seguir, apresenta-se o resultado referente a identificação do nível técnico, o que permitiu responder a questão da letra D) “Quais os métodos de pesquisas predominantes nessas produções acadêmicas que tratam das ações afirmativas?”.

Além disso, as tabelas 4 e 5 respondem a questão 2, a saber: “Quais são as bases teóricas e metodológicas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa”?

TABELA 54. Construção da resposta: nível técnico

Ficha n. 137	Os tipos de pesquisa utilizados foram: bibliográfica, documental e de campo. (p.25) Os dados que subsidiaram as análises e compreensões da presente dissertação foram coletados durante a pesquisa de campo, quando se fez uso de técnicas de coleta (MATOS; VIEIRA, 2001). O campo de pesquisa foi a Escola Normal Superior e os participantes foram alunos indígenas que ingressaram nesta unidade acadêmica da UEA, a partir da política de reserva de vagas proposta pela Lei Estadual n.º 2.894/2004. (p.26)
Ficha n. 192	Trata-se de uma pesquisa-ação que se estruturou a partir das seguintes fases: a fase exploratória, de diagnóstico, em que foi realizada a pesquisa documental; a fase de planejamento quando houve os primeiros contatos com os estudantes indígenas que fariam parte da pesquisa-ação; essa fase ocorreu concomitantemente com a fase chamada "ação", ou seja, o trabalho de campo consistiu na realização dos seminários (encontros) preparatórios para a realização das entrevistas abertas cujas narrativas se materializam na produção do vídeo. (p.16) Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes indígenas da UFRGS, a quem chamo de "pesquisadores-atores". Das entrevistas abertas que foram filmadas fizeram parte 06 (seis) estudantes indígenas: 02 (dois) do sexo feminino e 04 (quatro) do sexo masculino, cinco (05) são moradores da CEU, com exceção de 01 (uma) estudante indígena, que foi escolhida pelo grupo. (p.16)
Ficha n. 227	O campo empírico da pesquisa é a UFRB, no período compreendido entre a criação da PROPAAE – Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, em 2006, e a realização da pesquisa da ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e do FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, em 2010, denominada SIPE Brasil – Sistema de Informação do Perfil dos Estudantes dos Cursos de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior; as normas do PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil de 2010-2012, por considerarmos que estes fatores foram importantes para possibilitar ou limitar a execução da Política de Ações Afirmativas na instituição. (p.18) Como integrante da equipe técnica administrativa da PROPAAE, desde janeiro de 2010, coletei, nos períodos das matrículas semestrais, os dados para a pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes na UFRB. Estes dados são utilizados como referências para a elaboração do planejamento estratégico anual da PROPAAE. Participei também da coleta de dados da pesquisa nacional de perfil dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior SIPE-Brasil, em 2010, cujos dados foram fundamentais para construir o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das instituições federais no país. (p.19)

Ficha n. 243	<p>Sendo assim, para garantir consistência à pesquisa, na parte documental os dados se apresentaram sob a forma dos seguintes materiais: legislações, que compreendem as políticas de educação superior no Brasil, em Goiás, bem como no seio da UFG; ordenamentos legais, resoluções e normativas específicas da UFG; dados estatísticos provenientes de instituições de pesquisa nacionais; e informações e pareceres obtidos por meio da leitura dos documentos relativos ao programa UFGInclui, analisados como base nas políticas para a educação superior brasileira engendradas pelo Estado. (p.22)</p> <p>Além desses documentos, a pesquisa trabalha com dados numéricos, obtidos em institutos oficiais, tais como Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Esses dados são resultados censos educacionais, pesquisas ou elementos componentes de processos de investigação e estudo, que trazem informações que ajudam a compreender os elementos alvo deste estudo. A pesquisa ainda contempla dados da própria UFG, sendo estes obtidos principalmente por meio de pesquisa realizada no Centro de Seleção (CS) da universidade, contendo dados referentes ao perfil dos estudantes da instituição. Bodgan e Biklen (1994, p. 194) salientam que “Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. [...] também podem servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação”. (p.23)</p>
Ficha n. 297	<p>Na envergadura dessa discussão, propõe-se a levantar indicadores e avaliá-los em uma análise da realidade sobre o acesso, permanência e evasão que esta dissertação se propõe. Assim, analisamos o acesso em sua etapa inicial (o ingresso), pela oferta de vagas, pelo ingresso propriamente dito e como os indicadores de permanência se consolidam ao longo dos anos. Os dados relativos à matrícula, origem geográfica e os programas de fixação do estudante na Instituição são pontos preponderantes para a análise da permanência e conseqüente evasão dos estudantes de engenharia da UTFPR Câmpus Medianeira. (p.25)</p> <p>Ao destacar as formas de encaminhar e construir o processo de pesquisa, relacionadas à definição dos procedimentos metodológicos, baseando-se em vários relatos de pesquisas, o primeiro procedimento metodológico neste estudo foi a pesquisa bibliográfica. (p.25)</p>
Ficha n. 325	<p>Para levantar os dados presentes nesta pesquisa, eu realizei quatro entrevistas: duas com ativistas do Movimento Negro; uma com uma docente que integrou o GTPAA e uma com a representante do Laboratório de Políticas Públicas da Cor da UERJ (LPPCor/UERJ) que trabalhou junto ao GTPAA. Algumas entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos entrevistados e outras registradas apenas em cadernos de anotação. (p.16)</p> <p>As entrevistas com os informantes supracitados foram utilizadas como uma pesquisa exploratória que permitiu a construção de um delineamento metodológico a partir dos dados extraídos delas foram catalogados os documentos chave para o desvelamento das ideias postas nesta dissertação. (p.16-17)</p> <p>Também analisei as atas das reuniões do CEPE em que este assunto foi tratado; a Recomendação (anexo 2) do Ministério Público Federal no Ceará (MPF/CE), peça fundante do processo; e, o relatório final do GTPAA, que é a peça chave da minha interpretação e argumentação. Os dados estatísticos foram levantados a partir do banco de dados cedido pela Comissão Coordenadora do Vestibular da UFC (CCV/UFC), com base nos vestibulares ocorridos entre os anos de 2007 e 2010, para mostrar o percentual por “cor/raça” dos alunos que ingressaram na instituição e comparar com os mesmos percentuais da população fortalezense divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo 2010. (p.17)</p>

Fonte: Elaboração do autor.

O nível metodológico, que será apresentado na sequência, é um nível mais complexo e envolve a descrição dos procedimentos utilizados para desenvolver a pesquisa, ou seja, “refere-se às maneiras como são organizados os processos do conhecimento” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.77).

Neste caso, supõe-se um nível mais complexo que abrange o anterior e que se refere aos passos, procedimentos, às estratégias e maneiras de abordar o objeto investigado. A esse grau de articulação lógica denominamos *nível metodológico* (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.80. Grifos do autor).

Na tabela a seguir será apresentada a identificação do nível metodológico que permitiu responder a questão da letra F) “Quais são as metodologias, ou seja, técnica de coleta e tratamento dos dados”?

TABELA 55. Construção da resposta: nível metodológico

Ficha n. 137	<p>A pesquisa bibliográfica ofereceu meios para definir, resolver e explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente, e objetivou permitir ao pesquisador o reforço paralelo em suas análises. E mais, ela não é mera repetição do que já foi escrito, mas propicia o exame de uma temática sob uma nova abordagem e com conclusão inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2008, 2009). A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados baseia-se em documentos, escritos ou não, da temática a ser estudada, constituindo-se em fontes primárias (SEVERINO, 2007). (p.25)</p> <p>Os dados que subsidiaram as análises e compreensões da presente dissertação foram coletados durante a pesquisa de campo, quando se fez uso de técnicas de coleta (MATOS; VIEIRA, 2001). O campo de pesquisa foi a Escola Normal Superior e os participantes foram alunos indígenas que ingressaram nesta unidade acadêmica da UEA, a partir da política de reserva de vagas proposta pela Lei Estadual n.º 2.894/2004. (p.26).</p> <p>O presente estudo torna-se relevante, uma vez que, na contemporaneidade, a temática da educação escolar indígena vem adquirindo uma amplitude e importância imensuráveis, e de modo específico a reserva de vagas em universidades para índios, enquanto políticas de ação afirmativa, tanto em nível de graduação quanto pós-graduação. E tais políticas se intensificam no Brasil a partir do início do século XXI. (p.22)</p>
---------------------	--

Ficha n. 192	<p>A escolha da pesquisa-ação foi feita, haja vista a possibilidade de levar em consideração as situações vivenciadas pelos estudantes indígenas na UFRGS a partir de mudanças que podem ser apontadas por esses sujeitos. A ideia era a de que pudessemos, juntos, por meio da investigação, promover ações para transformar a situação atual em uma situação desejada. Eles compreendem que, por meio do vídeo, podem mostrar como foi a trajetória na Universidade até os dias atuais; é a maneira estratégica que eles têm para dar visibilidade ao dia a dia vivenciado na Comunidade Acadêmica, e não somente para os indígenas. Além de apontarem as dificuldades pelas quais (p.16) passaram e vêm passando no decorrer dos cursos, com o vídeo, pretendem contribuir com a Universidade, oferecendo a ela a possibilidade de reavaliar as políticas de acesso e permanência e de construir mudanças. (p.17).</p> <p>Dessa forma, a pesquisa-ação aqui, tem a intenção de beneficiar os participantes, ou seja, os estudantes indígenas no meio acadêmico pela possibilidade de autoconhecimento e reflexão crítica sobre a inserção no ensino superior, e o próprio sistema educacional, contribuindo, assim, com a "resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento" (THIOLLENT, 2009, p.21) (p.42)</p>
Ficha n. 227	<p>As ferramentas do método quantitativo permitiram medir os dados estatísticos apresentados nos questionários do perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na UFRB, em 2010, os dados dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2006 a 2012, e os dados dos relatórios de gestão da PROPAAE, no mesmo período. Elementos que, segundo DEMO (2001), podem servir de suporte para captarmos a relação dos objetos qualitativos. Entendemos que os números por si só não nos falam a realidade, mas devemos utilizar destes dados para refletirmos sobre as nossas impressões sobre esta realidade. Diante disso, o método qualitativo e as ferramentas do método quantitativo utilizados na pesquisa, apesar de apresentarem modos diferentes de manifestação, funcionamento, dinâmica e captação do objeto, foram apropriados neste trabalho de dissertação, e serviram de forma complementar, para que pudessemos realizar a medição, o tratamento, a apreensão e compreensão do nosso objeto de estudo. (p.18)</p>
Ficha n. 243	<p>Para o desenvolvimento da presente pesquisa, desenvolveu-se um plano de trabalho com vistas a investigar, identificar e analisar os seguintes itens e aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) coleta e leitura de fontes bibliográficas referentes à educação superior, sobretudo ao processo de reconfiguração da educação superior brasileira, e nesse contexto a expansão e democratização desse nível de ensino; b) levantamento e análise de legislação referente à educação superior, expansão do acesso e políticas afirmativas; c) levantamento e análise de documentos oficiais produzidos pela UFG (normativas e resoluções), referentes à expansão e políticas afirmativas; e d) levantamento e análise de dados estatísticos referentes ao processo seletivo da UFG, contemplando o período de ingresso de 2009 a 2012, que corresponde ao período em que se iniciou o processo seletivo com opção para o programa de cotas até a data de desenvolvimento deste estudo. (p.24)
Ficha n. 297	<p>Portanto, ao atingir o objetivo proposto, que é de investigar as condições de acesso e a permanência do estudante na instituição, conseqüentemente, a origem geográfica dos acadêmicos e os motivos que geram a evasão, justificando a queda desta. Ao analisar a origem desses alunos e as causas da evasão, a instituição poderá trabalhar melhor a consolidação de suas políticas públicas. Na envergadura dessa discussão, propõe-se a levantar indicadores e avaliá-los em uma análise da realidade sobre o acesso, permanência e evasão que esta dissertação se propõe. Assim, analisamos o acesso em sua etapa inicial (o ingresso), pela oferta de vagas, pelo ingresso propriamente dito e como os indicadores de permanência se consolidam ao longo dos anos. Os dados relativos à matrícula, origem geográfica e os programas de fixação do estudante na</p>

	<p>Instituição são pontos preponderantes para a análise da permanência e consequente evasão dos estudantes de engenharia da UTFPR Câmpus Medianeira. Ao destacar as formas de encaminhar e construir o processo de pesquisa, relacionadas à definição dos procedimentos metodológicos, baseando-se em vários relatos de pesquisas, o primeiro procedimento metodológico neste estudo foi a pesquisa bibliográfica. (p.25)</p>
Ficha n. 325	<p>O objetivo inicial desta pesquisa era desenvolver um estudo etnográfico a partir dos relatos dos docentes integrantes do GTPAA, do Procurador da República e dos representantes do movimento negro no Ceará, com a finalidade de esclarecer as circunstâncias e as motivações ideológicas e políticas que fomentaram a demanda por cotas raciais e os debates em torno desta. Contudo, após conversas informais com docentes que participaram diretamente das discussões sobre cotas raciais quando estas chegaram aos seus departamentos eu notei que o lapso de tempo, cinco anos, e as relações complexas de interesses entre vários docentes não subsidiavam dados suficientes para continuar a empreitada etnográfica. Assim, o plano de ação metodológico e o objetivo da pesquisa foram reelaborados. A pesquisa deixou de ser etnográfica e passou a ser documental, ou seja, as referências para o desenvolvimento da pesquisa foram: o relatório final produzido pelo GTPAA e as ATAS das sessões do CEPE em que foi analisada a implantação de reserva de vagas na UFC entre março de 2005 e agosto de 2006. (p.15)</p> <p>No dia 09 de agosto de 2006, o CEPE indeferiu em definitivo a proposta de um programa de ações afirmativas para minorias étnicas, pessoas com deficiência física e estudantes de escolas públicas feita pelo GTPAA. Tal indeferimento fez com que ativistas do Movimento Negro no Ceará acusassem de racista a instituição, representada pelos conselheiros do CEPE, e que isto fora o fator preponderante para a decisão. Corroborando com esta ideia, um desses ativistas afirmou que as universidades são “formadoras das elites, habitadas por esmagadora maioria branca [...] e ver a disparidade atual e aceitá-la comodamente é uma atitude racista em sua raiz.” (COSTA, 2009, p.53). Esta dissertação defende a ideia de que a negativa ao programa de ações afirmativas, ao contrário das argumentações dos ativistas do Movimento Negro, se deu pela impossibilidade de aceitação da proposta apresentada devido à inconsistência dos argumentos e dos dados apresentados pelo GTPAA em seu relatório e proposta final. (p.16).</p> <p>Como consequência, essa pesquisa apresenta dados e argumentos que permitem discutir as ações afirmativas para negros na UFC a partir de análises mais sólidas, para que as respostas aos problemas de acesso aos cursos de graduação por essa população, se houverem, sejam efetivamente resolvidos. (p.16)</p>

Fonte: Elaboração do autor.

Já o nível teórico possui uma relação intrínseca com o nível metodológico, tanto é assim que Sánchez Gamboa (2012) apresenta o termo “abordagem teórico-metodológica”. É importante destacar a ênfase dada pelo autor para a articulação entre o nível teórico e metodológico, como elemento constituinte da resposta, porque

cada enfoque metodológico dá privilégio a certas teorias com as quais se integra como parte constitutiva de uma mesma lógica ou maneira de pensar sobre um determinado fenômeno, a partir disso é possível falar de uma abordagem teórico-metodológica (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 80).

O nível teórico, que corresponde ao nível de análise que será apresentado na próxima tabela, apresenta um grau maior de complexidade e de abrangência entre os níveis porque se refere

aos referenciais explicativos ou compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos estudados – esse nível se refere, também, ao núcleo conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas ou polêmicas com relação a outras teorias, aos graus de explicitação e articulação de categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 77).

Na sequência, apresenta-se a tabela 6 com a sistematização do nível teórico identificados na pesquisa, e que permitiu responder a questão da letra E) “Quais são as bases teóricas em que as teses são desenvolvidas?”

TABELA 56. Construção da resposta: nível teórico

Ficha n. 137	O método utilizado na presente pesquisa foi o histórico-crítico (dialético). Por meio deste método, o fenômeno estudado apresentou-se de forma tal, que se compreendeu a sua totalidade e relações historicamente situadas, possibilitando aproximações sucessivas. É certo que o método dialético não dispensa a apreensão em si mesmo de cada objeto; ele proporciona um guia, um quadro geral, uma orientação para o conhecimento da realidade, e, em cada realidade, necessita-se apreender as suas contradições peculiares, o seu movimento peculiar, a sua qualidade e as suas transformações; a forma do método deve, pois, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada, permitindo uma abordagem e um estudo eficaz de compreensão e entendimento dos aspectos da realidade estudada (GADOTTI, 2006). (p.24-25)
Ficha n. 192	A pesquisa-ação desencadeada e a sua metodologia estimularam a participação das pessoas envolvidas no processo; neste caso, os estudantes indígenas. Isso permitiu que perguntas e respostas pertinentes à investigação fossem trabalhadas pelos próprios "pesquisadores atores" (sujeitos da pesquisa). Na pesquisa-ação, pode estudar, dinamicamente, os problemas, as decisões, as ações, as negociações, os conflitos e as tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação (THIOLLENT, 2009, p.21). A pesquisa-ação é um tipo de metodologia da pesquisa social com base empírica, que é "concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 2009, p.16) (p.42) Para fins de socialização dos caminhos percorridos no desenvolvimento desta pesquisa-ação, torna-se fundamental discorrer sobre as quatro principais fases do projeto, quais sejam: a fase exploratória, a fase de pesquisa aprofundada (fase principal), a fase de ação e a fase de avaliação (THIOLLENT, 1997, p.51). Importante destacar que, diferentemente de outros tipos de pesquisa, esse método "não segue uma série de fases rigidamente ordenadas" (THIOLLENT, 2009, p.51) (p.43)

Ficha n. 227	A pesquisa é um estudo de caso, que teve como procedimentos metodológicos o método qualitativo e, entretanto, foram utilizadas algumas ferramentas do método quantitativo, a exemplo das tabelas, gráficos e dados estatísticos quantificáveis, uma vez que estes dados nos permitiram apreender a complexidade e a abrangência da realidade pesquisada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem da investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer a compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48). (p.18)
Ficha n. 243	Com base nas etapas constituintes da pesquisa qualitativa, utiliza-se a análise de conteúdo dos documentos e dados encontrados no decorrer da pesquisa. Análise de conteúdo se caracteriza como um conjunto de técnicas de análise “visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 1979, p. 42) O que se busca é, por meio dos dados teóricos e empíricos, realizar a tarefa analítica, que consiste em “interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos”. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 205). (p.23)
Ficha n. 297	Segundo Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica trata de fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Possibilita, por meio da flexibilidade na apreensão dos dados, maior atenção e interpretação aos dados coletados, sempre tendo como pressuposto o objeto de estudo. (p.25) Na segunda parte do estudo destacou-se a pesquisa documental, com a utilização de documentos e acesso ao sistema de gestão acadêmica da IES, que permitiu apreciar e valorizar a riqueza de informações. Essa estratégia de pesquisa apresenta uma série de vantagens, pois devemos considerar que é uma fonte rica, confiável e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (SÁ-SILVA et al. 2009) (p.26)
Ficha n. 325	A principal fonte de pesquisa desta dissertação é o relatório (anexo 1) elaborado pelo grupo de trabalho que promoveu os debates sobre as ações afirmativas na UFC entre os anos de 2005 e 2006, e que trazia o parecer positivo do GTPAA à implantação de reserva de vagas, sugerindo uma série de ações suplementares que sustentassem o programa. O relatório foi fundamental, também para a escolha dos entrevistados. (p.15) Os cálculos estatísticos e montagem de gráficos foram realizados através dos “softwares” Microsoft® Excel® 2010 e SPSS (Statistical Package for the Social Sciences for Windows) versão 15.0. Os gráficos e os cálculos de média e desvio padrão foram formatados com o auxílio do “software” Microsoft® Excel® 2010. O teste de normalidade do desvio padrão foi realizado com a ferramenta “Test of Normality Shapiro-Wilk” do “software” SPSS versão 15.0 (p.17) A proposta deste capítulo é demonstrar como os dados estatísticos obtidos junto à CCV/UFC, de alunos aprovados nos cursos de graduação entre os anos de 2007 e 2010, podem auxiliar na estruturação de propostas de cotas raciais para o grupo racial negro nos cursos sediados nos campi de Fortaleza. A partir destes dados é possível extrair o perfil racial dos cursos de graduação sediados nos campi de Fortaleza e confrontá-los com os dados sobre raça/cor publicados pelo IBGE através do Censo 2010 e assim saber com clareza em que cursos o percentual de negros é significativamente inferior ao que foi levantado pela contagem da população fortalezense. (p.74)

Fonte: Elaboração do autor.

Na próxima tabela serão apresentados os autores que fundamentam o referencial teórico das produções analisadas, que permitiu ampliar a resposta da letra E) “Quais são as bases teóricas em que as teses são desenvolvidas?”, conforme segue:

TABELA 57. Construção da resposta: autores que formam o referencial teórico.

Ficha n. 137	<p>Pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2008, 2009). (p.25) - MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.</p> <p>_____. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.</p> <p>Pesquisa documental (SEVERINO, 2007). (p.25) - SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>Pesquisa de Campo (MATOS; VIEIRA, 2001) (p.26) - MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, UECE, 2001. (Coleção Magister).</p>
Ficha n. 192	<p>Pesquisa-ação: THIOLENT, 1997 (p.43) - THIOLENT, Michel. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.</p> <p>THIOLENT, 2009 (p.42) - THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2009.</p> <p>BARDIN, 2011 (p.65) - BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo (L'analyse de contenu). Tradução de Luis Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2011.</p>
Ficha n. 227	<p>(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48) (p.18) - BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Característica da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.</p>
Ficha n. 243	<p>Bodgan e Biklen (1994, p. 194) (p.23) - BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.</p> <p>(BARDIN, 1979, p. 42) (p.23) - BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70; Persona, 1979.</p>
Ficha n. 297	<p>Segundo Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica (p.25) - LIMA, T.C.S.; MIOTTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katál, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.</p> <p>Na segunda parte do estudo destacou-se a pesquisa documental (SÁ-SILVA et al. 2009) (p.26) - SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.</p>
Ficha n. 325	<p>(MARTINS, 2005, p.55) (p.77) - MARTINS, Gilberto de Andrade. Estatística Geral e Aplicada. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.</p>

Fonte: Elaboração do autor.

A etapa de análise do nível epistemológico se refere ao momento para identificar as concepções de causalidade, bem como dos critérios da prova científica. Segundo Sánchez Gamboa

(2012)

A causalidade pode ser entendida como uma ação que um ser exerce diretamente sobre o outro (causa eficiente de Aristóteles), como uma relação lógica e de dedução lógica (Descarte), como oposta às leis ou como suposto que não pode ser observado (Comte), como permanência ou equivalência de certas magnitudes, como relação condição ou lei fundamental (Stuart-Mill) etc. supõe-se que cada enfoque metodológico privilegia certas concepções de causalidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.81).

No tocante a validação da prova científica e de ciência do nível epistemológico, o autor ressalta que “a validação dos requisitos da prova se refere à operação que conduz a justificar que o procedimento realizado é científico e verdadeiro. Os processos científicos podem ser metodologicamente provados, e é nisto que se distingue o discurso científico dos demais discursos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 81-82).

Há autores que centram sua atenção na prova ou no “teste” dos instrumentos utilizados; outros aceitam como credencial de qualquer teoria sua capacidade de ser provada pela experiência, seja por intermédio da “verificação”, seja por meio da “falsação”; outros confiam no processo puramente forma da dedução; outros se limitam à demonstração ou à correlação entre as premissas e as conclusões; outros, ainda, fundamentam a prova na intuição da verdade de uma proposição, etc (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 82. Grifos do autor).

No tocante à concepção de ciência, o autor esclarece que

Em todo enfoque metodológico, existe implícita uma concepção de ciência. Entende-se como ciência um saber sistematizado que expressa um conjunto de conhecimentos e de investigações que têm um grau de unidade, de generalidade e é suscetível de conduzir a conclusões concordantes que resulta de relações objetivas; estas se descobrem gradualmente e se confirmam por métodos definidos. Existem muitas concepções de ciência: como uma “invenção”; como um conjunto de métodos e conhecimentos, cujo objetivo é alcançar proposições gerais, sistemáticas e coerentes, sujeitas a leis fixas; como atividade que se propõe a resolver problemas como análise crítica do conhecimento e atitude valorativa diante de uma realidade, descobrindo suas contradições, etc (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 82. Grifos do autor).

Após esses apontamentos, tornar-se viável avançar para a próxima etapa da análise e apresentar o resultado, em nível epistemológico, realizado nas produções do conhecimento. Neste nível de análise foi necessário fazer uso da interpretação e apresentá-la na própria análise. Assim, para distinguir o conteúdo do texto original, do conteúdo da interpretação, este último foi escrito em letra maiúscula, também conhecida como caixa alta, para auxiliar na compreensão que o autor desta tese obteve durante a explicitação da análise.

TABELA 58. Construção da resposta: nível epistemológico

Ficha n. 137	<p>Os dados documentais desta etapa do trabalho referente à situação acadêmica, identificação dos indígenas que ingressaram na UEA pela quota étnica e de suas solicitações administrativas, foram coletados na Secretaria Geral e no Arquivo Geral da Universidade do Estado do Amazonas. Na Gerência de Anais e Sinopse, na de Redação de Atas e na de Arquivo da Diretoria de Documentação da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (Aleam) foram coletados os processos legislativos de criação da UEA e da Lei n.º 2.894/2004, bem como as atas das sessões plenárias nas quais tais processos foram discutidos e aprovados. Coletou-se, no Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas (TJAM) o processo da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) da Lei n.º 2.894/2004, proposto pelo Ministério Público do Estado do Amazonas, para ser exposto neste trabalho, o entendimento do judiciário amazonense sobre a referida lei. Na Gerência de Documentação da Agência de Comunicação do Estado do Amazonas (Agecom), foram coletadas as mensagens governamentais de 1999 a 2011, para identificar, nestes documentos, dados estatísticos referentes à UEA e, de modo específico, sobre o sistema de quotas desta instituição de ensino superior. Vale ressaltar, que no sítio da Imprensa Oficial do Estado do Amazonas e no portal de notícias da UEA, também foram coletadas informações que tratassem da temática pesquisada. (p.25)</p> <p>Os dados que subsidiaram as análises e compreensões da presente dissertação foram coletados durante a pesquisa de campo, quando se fez uso de técnicas de coleta (MATOS; VIEIRA, 2001). O campo de pesquisa foi a Escola Normal Superior e os participantes foram alunos indígenas que ingressaram nesta unidade acadêmica da UEA, a partir da política de reserva de vagas proposta pela Lei Estadual n.º 2.894/2004. No que tange aos critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos participantes da pesquisa, estes foram: 1 – Ser aluno da Universidade do Estado do Amazonas; 2 – Ser aluno da Escola Normal Superior; 3 – Estar matriculado em um dos cursos, oferecidos pela Escola Normal Superior em Manaus; 4 – Estar cursando graduação, na modalidade de licenciatura plena; 5 – Ter ingressado na educação superior, nas vagas destinadas, segundo a Lei Estadual n.º 2.894/2004, para serem preenchidas, exclusivamente, pelos candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas; 6 – Ter ingressado no ensino superior entre os anos de 2005 a 2010; 7 – Aceitar participar da pesquisa. (p.26)</p> <p>Para coleta de dados, os instrumentos utilizados foram as entrevistas do tipo semiestruturadas e o grupo focal. O primeiro instrumento foi aplicado aos participantes da pesquisa (indígenas matriculados na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas que ingressaram pelas quotas étnicas) com o objetivo de identificar suas compreensões a respeito da política de reserva de vagas implementadas pela UEA para índios, e também identificar como tem ocorrido suas permanências em seus cursos e quais as suas reivindicações e propostas. A entrevista é um importante instrumento de trabalho no campo das ciências sociais; ela é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional. Consiste no desenvolvimento de precisão, focalização e validade de um certo ato social como a conversação. Nas entrevistas do tipo semiestruturadas, os entrevistados falam sobre tópicos relacionados à temática em estudo, os quais foram estabelecidos, também previamente, pelo pesquisador. (p.27)</p> <p>Visando caracterizar melhor a população e os sujeitos que participaram da pesquisa, tem-se que, de acordo com dados da Secretaria Geral (UEA, 2011a), a Universidade do Estado do Amazonas possui um total de 22.654 alunos, sendo que destes, 9.167 estão matriculados em cursos da capital e 13.487 nos do interior. Os discentes da UEA, que ingressaram na educação superior, exclusivamente, pelas vagas criadas pela Lei</p>
---------------------	---

	<p>Estadual n.º 2.894/2004 (quotas étnicas), somam 557, sendo que 304 realizam curso na capital e 253 no interior. A Escola Normal Superior, unidade acadêmica da UEA, possui um total de 1.895 alunos. Os discentes da ENS, que ingressaram, exclusivamente, pelas vagas criadas pela Lei Estadual n.º 2.894/2004 e destinadas aos indígenas, somam, como já apresentado, 40; e estão assim distribuídos em cada curso: ciências biológicas - sete discentes, geografia - cinco discentes, letras - seis discentes, matemática - cinco discentes e pedagogia - 17 discentes. Logo, depreende-se do exposto, que a população corresponde aos discentes indígenas, os quais ingressaram na UEA pelas quotas étnicas, totalizam (p.26) 557.</p> <p>Quanto a amostra, ou melhor, os sujeitos participantes da pesquisa, estes foram em um total de 15 alunos indígenas da ENS, em conformidade com os critérios de inclusão e exclusão adotados neste trabalho. Em acordo estabelecido durante as entrevistas, os participantes da pesquisa têm o anonimato preservado, e os nomes utilizados neste trabalho são: fictícios, de origem indígena, e correspondem a descendência étnica de cada entrevistado. Ressalta-se que esta amostragem é do tipo não probabilística por acessibilidade. E mais, dos discentes que ingressaram na Escola Normal Superior pelas quotas para indígenas, 10 não foram encontrados, cinco não aceitaram participar da pesquisa e dez ingressaram nesta unidade acadêmica da UEA em 2011. Acredita-se que a pesquisa qualitativa, como foi este estudo, não se baseia no critério numérico para garantir representatividade, pois conforme Minayo (2000) a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões. (p.27)</p>
Ficha n. 192	<p>A AUTORA INICIA A ABORDAGEM SOBRE A DEFINIÇÃO TEÓRICA DE MEMÓRIA E OS SEUS DESDOBRAMENTOS ATÉ A MEMÓRIA COLETIVA E SOCIAL CONFORME SEGUE: (A memória para Halbwachs (2006), pode ser individual e coletiva; a memória individual é a lembrança de um fato ocorrido do qual um indivíduo tenha participado e possa registrar e guardar. Halbwachs considera, em seus estudos, que as memórias são as construções dos grupos sociais, e são esses grupos sociais que determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada. Para ele, "... a sucessão de acontecimentos individuais resulta de mudanças que ocorrem nas relações com os grupos a que estamos misturados e nas relações que se estabelecem nesses grupos" (HALBWACHS, 2006, p.13) (p.38).</p> <p>(LEGOFF,2003) E (POLLACK,1992) SOBRE MEMÓRIA COLETIVA (p.38e 39); E (MUNDURUKU,2012) SOBRE MEMÓRIA SOCIAL (p.40)</p> <p>A fase exploratória, que consiste teoricamente no diagnóstico da situação a ser analisada, foi fundamental para conhecer os sujeitos da pesquisa e suas necessidades. Inicialmente realizei uma pesquisa documental, procedimento utilizado para análise de dados e de informações a respeito da população indígena que faz parte do corpo discente da UFRGS. De acordo com Gil (2008, p.147), os documentos "possibilitam ao pesquisador dados para obter informações do grupo participante"; neste estudo, os estudantes indígenas. Para que pudesse ter acesso às sistematizações e as documentos institucionais, dados que foram elaborados pela extinta CAPEIN e que atualmente pertencem à coordenadoria de Ações Afirmativas, foram feitas tentativas formais junto ao referido setor, mas não recebi autorização para analisá-los. Parti, então, para a coleta de dados e informações disponíveis nos livros, jornais e no Portal do Servidor. (p.44)</p> <p>Nas entrevistas realizadas na PRAE, quando estava em exercício profissional obtive as informações relevantes para iniciar o diagnóstico, tais como a idade, a etnia, os territórios de origem (aldeia), os cursos os quais frequentavam, as datas de ingresso, a previsão de conclusão do curso e as evasões, dados esses que foram sistematizados pela pesquisadora. Nessa fase, tive acesso a um importante estudo realizado pelos profissionais da PRAE e por pesquisadores da UFRGS. (p.44)</p>

	<p>A BASE TEÓRICA DA MEMÓRIA É IMPORTANTE PORQUE FOI NAS CONVERSAS COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS PARA A REGISTRAR AS DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA QUE EMERGIAM AS MEMÓRIAS PARA A ELABORAÇÃO DA FILMAGEM PROPOSTA NA PESQUISA.</p> <p>Relatar esses encontros que denomino posteriormente de "seminários" é uma forma de apresentar o que eu, pesquisadora, e os "pesquisadores-atores", os estudantes indígenas, fomos construindo para chegarmos ao momento da filmagem dos depoimentos. Esses encontros ocorreram nas salas do segundo andar da CEU. Observei que, nos encontros iniciais, os participantes sempre traziam informações referentes ao acesso e à permanência; nesta sistematização, aos poucos foram sendo desvelados. (p.64)</p> <p>De posse dos vídeos, convidei os estudantes para assistir a eles. Foram realizados dois encontros; alguns assistiram às gravações feitas duas vezes. Esse momento foi importante para todos eles, pois ouviram seus depoimentos e o que cada um havia narrado a respeito das memórias, do acesso e da permanência, bem como das dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico. (p.64-65)</p> <p>Após a realização das filmagens, percebi que estava diante de uma riqueza de informações, que me desafiava a iniciar o processo de análise de conteúdo. A Análise de conteúdo, para Bardin (2011, p.48) refere-se a "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemático e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens". Assim procurei responder às questões norteadoras do estudo e, com a intenção de analisar as narrativas dos estudantes que emergiram nas entrevistas filmadas, inicialmente assisti aos dois vídeos que resultaram das filmagens. Após ver e ouvir várias vezes as entrevistas, fiz a transcrição do conteúdo gravado, pois cada entrevista era rica em detalhes e gestos. Depois de feita a transcrição dos vídeos - em alguns momentos voltei a escutá-los -, prossegui com a análise de conteúdo (p.65)</p>
Ficha n. 227	<p>A pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes na UFRB teve início no ano de 2008, sob a responsabilidade da Coordenação de Políticas Afirmativas (CPA), da PROPAAE e tinha como objetivo compilar informações sobre os estudantes ingressantes na UFRB, de modo a orientar as políticas institucionais relativas às ações afirmativas e aos assuntos estudantis. Os dados analisados pela CPA transformam-se em ferramentas importantes e necessárias ao trabalho de construção e aprimoramento das políticas desenvolvidas pela PROPAAE. (p.80)</p> <p>Essa pesquisa tinha como objetivo mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior, objetivando trazer subsídios à ANDIFES, apontando índices nacionais, regionais e de cada Universidade Federal para embasar a definição de metas e projeção de futuro para a educação superior no País 53. Na fase inicial da pesquisa do SIPE - Brasil coube às 57 Universidades Federais participantes, incluindo a UFRB, o papel de realizar a coleta de dados nas suas instituições. (p.82)</p> <p>Desse modo, faremos uma análise comparativa entre os resultados gerais da pesquisa de perfil do SIPE-Brasil/2010, que foram publicados no site do FONAPRACE em agosto de 2011, e os resultados gerais da pesquisa de perfil realizada pela CPA/PROPAAE neste mesmo ano, justificando assim nossas inferências. Para os propósitos do estudo de caso, fizemos a escolha dos seguintes dados: idade, etnia, sexo, opção pelo sistema de cotas, ensino fundamental, ensino médio, renda familiar e local de origem. A escolha por esses dados deu-se por considerarmos que estes são</p>

	<p>elementos fundamentais para termos uma síntese do retrato socioeconômico dos ingressantes na instituição. (p.83)</p>
Ficha n. 243	<p>A análise de conteúdo organiza-se em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Para Bardin (1979), a pré-análise configura-se como a fase da organização, momento em que são escolhidos os documentos a serem analisados, formuladas hipóteses e objetivos, bem como elaborados indicadores para a (p.23) fundamentação da interpretação final.</p> <p>A segunda fase, de exploração do material propriamente dito, na sua acepção, consiste em administrar as decisões, o que se realiza por meio da codificação, descontos e numeração, os quais devem estar em acordo com as regras de trabalho previamente formuladas. Por fim, a etapa de interpretação corresponde ao tratamento dos dados brutos com vistas a torná-los significativos e válidos. (p.24)</p>
Ficha n. 297	<p>Segundo Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica trata de fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Possibilita, por meio da flexibilidade na apreensão dos dados, maior atenção e interpretação aos dados coletados, sempre tendo como pressuposto o objeto de estudo. (p.25)</p> <p>A fim de realizar uma revisão de forma sistematizada da literatura, foi realizada a busca de bases de dados eletrônicas: Scientific Electronic Library Online (SciELO-BR), Google Acadêmico, Revista de Educação da PUC-Campinas, Professare - Revista Científica do Núcleo de Pesquisa em Políticas e Processos Formativos em Educação Regional da UNIARP, IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Educar em Revista – UFPR, CNI – Confederação Nacional da Indústria, CONFEA – Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, CFESS – Conselho Federal de Serviço Social, Repositório da UNB, Ministério da Educação e Portal de legislação do Planalto. (p.26)</p> <p>Sendo assim, no contexto da prática, a pesquisa contribuirá com a análise do estilo de gestão e as políticas públicas educacionais implementadas nos cursos de Engenharia da UTFPR Câmpus Medianeira no que tange ao acesso e permanência e que refletem no processo de evasão, visto ser esse o maior problema a ser enfrentado pelas IFES na meta de aumento do índice de diplomação de seus ingressantes. (p.26)</p> <p>Na segunda parte do estudo destacou-se a pesquisa documental, com a utilização de documentos e acesso ao sistema de gestão acadêmica da IES, que permitiu apreciar e valorizar a riqueza de informações. Essa estratégia de pesquisa apresenta uma série de vantagens, pois devemos considerar que é uma fonte rica, confiável e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (SÁ-SILVA et al. 2009) (p.26)</p>
Ficha n. 325	<p>A proposta deste capítulo é demonstrar como os dados estatísticos obtidos junto à CCV/UFC, de alunos aprovados nos cursos de graduação entre os anos de 2007 e 2010, podem auxiliar na estruturação de propostas de cotas raciais para o grupo racial negro nos cursos sediados nos campi de Fortaleza. A partir destes dados é possível extrair o perfil racial dos cursos de graduação sediados nos campi de Fortaleza e confrontá-los com os dados sobre raça/cor publicados pelo IBGE através do Censo 2010 e assim saber com clareza em que cursos o percentual de negros é significativamente inferior ao que foi levantado pela contagem da população fortalezense. Na cidade de Fortaleza o IBGE levantou que 59,9% população é negra, de acordo com a legislação em vigor, o Estatuto da Igualdade Racial. Para definir qual seria o percentual, significativamente inferior, de aprovados negros em cada curso calculei a média (\bar{X}) e o desvio padrão (S) das diferenças entre o percentual de alunos que ingressaram em cada curso e o percentual de negros em Fortaleza. A média destas diferenças foi ($\bar{X} = - 6,4\%$) e o desvio padrão foi ($S=7,3\%$). Para conhecer a sub-representação normal de negros nos</p>

cursos superiores dos campi de Fortaleza apliquei a “Regra Empírica” de interpretação do desvio padrão, $(X) \pm S$, média aritmética mais ou menos o desvio padrão (MARTINS, 2005, p.55), resultando numa faixa percentual em que a quantidade de negros ingressantes é aceitável, ou seja, 13,7% inferior ao percentual de negros em Fortaleza (59,9%). Dessa maneira, um curso será considerado como carente de cotas para negros se a quantidade de ingressantes tiver sido inferior a 46,2%. (p.74-75)

Dentre os cursos que estão abaixo do valor de sub-representação de negros há aqueles com valores baixos de representação, como é o caso do Curso de Arquitetura e Urbanismo com apenas 36,4% de aprovados deste grupo; e, há outros que estão próximos ao limiar aceitável de representação, como Engenharia de Teleinformática com 45,2%. Levando em consideração tais particularidades, entendemos que as cotas não podem ser propostas de maneira arbitrária, como fez o GTPAA demandando que se destinassem 20% das vagas para negros, pois não teria eficácia, já que o curso na UFC com o menor percentual de negros aprovados teve 36,4% de aprovação desse grupo. A forma que aqui se propõe é a de destinar aos cursos abaixo relacionados uma reserva de 46,2% das vagas, que é o valor mínimo aceitável de sub-representação, e que também não altera significativamente o percentual de aprovação do grupo branco nestes cursos, que é, em média, 50,3%. Os cursos que seriam atingidos pela reserva de vagas nos campi de Fortaleza, em um total de nove, são: Arquitetura e Urbanismo (36,4%), Cinema e Audiovisual (43,6%), Computação (39,6%), Direito (diurno) (42,9%), Engenharia de Produção Mecânica (42%), Engenharia de Teleinformática (45,2%), Engenharia Mecânica (43,7%), Engenharia Química (38,3%) e Gastronomia (45%). A proposta de percentuais para cursos com representação de negros abaixo da ideal em relação à população não é simples, pois ela precisa vir auxiliada de políticas educacionais que estimulem a permanência das pessoas que tiveram maior dificuldade para ingressar em cursos superiores que as demais; contudo, foi exatamente estas propostas subjacentes às cotas que representaram um dos empecilhos à aprovação do parecer do GTPAA. Cientes disso, defendemos que o primeiro passo para que a implantação efetiva de cotas tenha sucesso deve ser deixar as medidas auxiliares em segundo plano, e somente após a conquista do direito às cotas raciais é que se deve dar início à lutas mais amplas, como a por ações que sustentem os cotistas na UFC, principalmente através da ação dos estudantes beneficiados. (P.75)

Fonte: Elaboração do autor.

Conforme é possível observar nas produções acima houve de se tornar notória a preocupação, seguida da explicitação dos critérios de cientificidade e de validação da prova científica. Os textos da análise ficaram extensos no comparativo com outros níveis. Contudo, se fez necessário apresentá-los na perspectiva de melhor elucidar o nível epistemológico da análise da matriz paradigmática, além de evidenciar a caracterização dos elementos desse nível de análise.

Na sequência será tratado o critério do nível gnosiológico. Este nível, na construção da resposta, “refere-se às maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar ou, em termos gerais, às maneiras de conceber o objeto e de relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.77). Para o autor,

Alguns dos pressupostos gnosiológicos, tais como maneiras de abstrair, que significam as

formas de separar, selecionar um conjunto de elementos comuns. Tem a ver com o essencial, o necessário, o geral que existe captado nas percepções sobre as coisas, sobre os processos, os fatos etc. Esse conceito está estreitamente relacionado com a maneira de generalizar. A generalização permite reconhecer caracteres comuns entre vários objetos também comuns que se reúnem em um conjunto. Conceituar significa a compreensão dos caracteres comuns ou o conhecimento do geral. Ao generalizar ou ao conceituar, também se classifica. Classificar significa ordenar segundo certas relações que se querem pôr em evidência, repartir os objetos em um certo número de conjuntos parciais coordenados e subordinados. Os anteriores processos conduzem à formalização de uma estrutura ou modelo. Formalizar faz referência à construção de uma relação entre os termos que se aplicam (forma), uma vez que se prescinde do que esses termos são em si mesmos (matéria ou conteúdo) (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 83).

Nessa perspectiva o autor acrescenta que

cada enfoque metodológico tem uma maneira especial de conceber esses processos lógico-gnosiológicos, segundo a maneira de relacionar o real com o abstrato e o concreto. Isto nos leva a descobrir diferentes maneiras de relacionar o sujeito e o objeto no processo de conhecimento (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 83).

Em seguida, apresenta-se a tabela 9 com os resultados referentes ao nível gnosiológico que compõe a elaboração da resposta da pergunta. É pertinente esclarecer que as interpretações obtidas, por intermédio da leitura, estão registradas com letra maiúscula, para elucidar a interpretação obtida na análise.

TABELA 59. Construção da resposta: nível gnosiológico

Ficha n. 137	<p>Construção do objeto científico; ORIGEM DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E A LUTA PELA EDUCAÇÃO INDÍGENA ///CAP.1 - abordando a educação escolar indígena da origem até os dias atuais; (A educação escolar indígena, no Brasil, atravessou historicamente, conforme Ferreira (2001; NOBRE, 2009), fases distintas, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes político-ideológicas. A primeira fase, que coincide com o processo colonizador, esteve basicamente sob a responsabilidade de missionários, com destaque para os jesuítas, mas também incluía: franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários e outros. A escolarização era apenas um instrumento de catequese, de cristianização do índio, que frequentemente era “pacificado” e sua mão de obra escravizada para ajudar a construir o projeto colonial da coroa portuguesa. A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com o Estado brasileiro implementando uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, pois o índio era visto etnicamente como inferior. (p.30)</p> <p>“A educação, que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E ela recolhe fracassos do mesmo tipo” (MELIÁ, 1979, p. 36). A terceira fase inaugura-se com a extinção do SPI e criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967, além da criação de diversas entidades não governamentais de apoio às causas indígenas, Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), atual Instituto Socioambiental (ISA), Associação Nacional de Apoio ao Índio (Anai), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), além das</p>
---------------------	---

	<p>organizações criadas pelos setores progressistas da Igreja Católica, voltados para a defesa dos direitos humanos e cujas atribuições eram a de prestar serviços na área da educação escolar para os índios: Operação Anchieta (Opan) – atual Operação Amazônia Nativa – e Conselho Indigenista Missionário (Cimi). A quarta e última fase, inicia-se na década de oitenta do século XX, com o chamado movimento indígena, fruto do surgimento e consolidação de diversas organizações indígenas e também de educadores indígenas. Elas passaram a fazer a distinção, já apontada por Meliá (1979), entre “educação indígena” e “educação para o índio”. (p.31) –</p> <p>ORIGEM DA UEA (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE AMAZONAS) PASSANDO PELA IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS ÉTNICO-RACIAIS ATÉ A SELEÇÃO DOS COTISTAS PARA ENTREVISTA DA PESQUISA//CAP.3 - A origem da Universidade do Estado de Amazonas (UEA) considerando contexto histórico do cap 1 e 2 abordando a origem a implementação da cotas e o recorte para seleção de indígenas cotistas entrevistados. (p.129-173)</p>
<p>Ficha n. 192</p>	<p>As fases da pesquisa-ação não são estanques; elas se inter-relacionam. A partir do momento em que obtive os dados sobre os estudos indígenas, sujeitos da pesquisa, iniciei um contato, pois queria me aproximar deles e deflagrar o processo da pesquisa-ação, por meio do planejamento coletivo, das ações a serem desenvolvidas, isto é, com a participação desses estudantes. (p.48)</p> <p>PARA INICIAR A PESQUISA COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS A PESQUISADORA ENTROU EM CONTATO COM OS ESTUDANTES NO CEU (CASA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO) FEZ CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO DOS INDÍGENAS NA PESQUISA. EXPLICOU COMO SERIA DESENVOLVIDO A PESQUISA RESSALTANDO A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DELES, CONFORME DESCRITO NA PÁGINA 49 DA DISSERTAÇÃO.</p> <p>Como podemos observar esses encontros se constituíram em importantes espaços compartilhados de reflexão sobre a temática da pesquisa e, ao mesmo tempo, permitiram aos estudantes a construção de alternativas para superação de adversidades vivenciadas na Universidade. (p.58-59)</p> <p>Os estudantes indígenas que participaram desses momentos falaram sobre a importância de todos estarem presentes nos encontros e na filmagem. Falaram também da grande contribuição dos estudantes indígenas ingressantes nos anos de 2008, 2009 e 2010, porque têm informações valiosas relativas ao acesso e à permanência. (p.59)</p> <p>Relatar esses encontros que denomino posteriormente de "seminários" é uma forma de apresentar o que eu, pesquisadora, e os "pesquisadores-atores", os estudantes indígenas, fomos construindo para chegarmos ao momento da filmagem dos depoimentos. Esses encontros ocorreram nas salas do segundo andar da CEU. Observei que, nos encontros iniciais, os participantes sempre traziam informações referentes ao acesso e à permanência; nesta sistematização, aos poucos foram sendo desvelados. (p.64)</p>
<p>Ficha n. 227</p>	<p>Desse modo, faremos uma análise comparativa entre os resultados gerais da pesquisa de perfil do SIPE-Brasil/2010, que foram publicados no site do FONAPRACE em agosto de 2011, e os resultados gerais da pesquisa do perfil realizada pela CPA/PROPAAE neste mesmo ano, justificando assim nossas inferências. Para os propósitos do estudo de caso, fizemos a escolha dos seguintes dados: idade, etnia, sexo, opção pelo sistema de cotas, ensino fundamental, ensino médio, renda familiar e local de origem. A escolha por esses dados deu-se por considerarmos que estes são elementos fundamentais para termos uma síntese do retrato socioeconômico dos ingressantes na instituição. Em alguns momentos realizamos uma análise comparativa com os dados gerais da Pesquisa do SIPE-Brasil 2010, e em outros momentos demos uma maior ênfase aos dados específicos da UFRB por apresentarem</p>

	<p>singularidades importantes para esta dissertação, a exemplo das cidades de origem dos estudantes e do perfil dos centros de ensino da UFRB (Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas e Santo Antônio de Jesus) em relação à multicampia, administração central, Pró-reitorias e pessoal, infraestrutura e logística. (p.83)</p> <p>A UFRB delegou à PROPAAE/CPA a realização da coleta de dados para a Pesquisa do SIPE - Brasil/FONAPRACE/ANDIFES em 2010, ficando esta sob a minha responsabilidade, na condição de servidora técnica-administrativa, lotada no setor. A Pró-reitora contou com o apoio da Coordenação de Tecnologia e Comunicação (COTEC), pois foi necessária a realização de um sorteio eletrônico nos bancos de dados de 2.261 estudantes do cadastro da Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA), hoje Superintendência de Documentação e Registros Acadêmicos (SURRAC), com todos os estudantes matrículas na UFRB, no período de 2006 a 2009. É bom que se diga que nesta terceira etapa de construção do perfil foram analisados os dados socioeconômicos e também os dados culturais de todos os estudantes da UFRB, que estavam com matrículas ativa em 2010 e cujo ano de ingresso datava de 2006 até 2009. Isto implica dizer que os estudantes ingressantes na instituição a partir de 2010, participaram apenas da construção do perfil na primeira e segunda etapa. (p.83)</p>
Ficha n. 243	<p>Na UFG, como um dos mecanismos para propiciar a democratização do acesso à universidade, foi criado em 2008, em meio ao processo de discussão de adesão ao Reuni, o UFGInclui. Em relação à ampliação da oferta da educação superior pública, estabeleceu-se como alvo: ampliar a oferta de cursos de graduação presenciais de modo a elevar a “Relação Aluno por Professor” (RAP), bem como elevar o percentual de matrículas noturnas; aumentar a taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG) da UFG para 90%, ao final do processo de expansão; preencher efetivamente 100% das vagas disponíveis no vestibular, com a convocação adicional dos candidatos em lista de espera; identificar 100% das vagas surgidas a partir do terceiro semestre letivo na UFG; e disponibilizar tais vagas para preenchimento por meio de mobilidade (interna e externa), e outras formas de ingresso. (P.103-104)</p> <p>As ações afirmativas na UFG não surgiram apenas quando da criação do programa UFGInclui. Anteriormente, houve programas de ações afirmativas na universidade, como o Projeto Passagem do Meio, turmas especiais de Direito e Pedagogia para filhos de assentados da Reforma Agrária, e o programa Conexões de Saberes. Essas experiências foram, portanto, ações precursoras das cotas na universidade. (p.111)</p> <p>Em 2006, em decorrência de um acordo firmado entre a UFG e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo Ministério Agrário em 2005, foram criadas turmas especiais nos cursos de Direito e Pedagogia para beneficiar assentados e filhos de assentados, e professores que já atuavam como educadores informais, localizados em assentamentos de Goiás, respectivamente. Para esses estudantes, foi criado um processo seletivo diferenciado, composto por uma fase única, com memorial, redação, prova de língua portuguesa e, especialmente para os candidatos ao curso de direito, prova de história. (p.112)</p> <p>Portanto, como se nota, desde o princípio dos anos 2000 a UFG desenvolve ações visando incluir determinados segmentos, excluídos da sociedade, na universidade, resgatando, assim, o direito de acesso à educação superior. Em 2001, em virtude da adesão do Brasil à proposta da Conferência de Durban, a UFG, em consonância com as orientações internacionais, e ainda sob influência das pressões sociais realizadas pelos movimentos sociais, engajou-se no desenvolvimento de projetos e ações com vistas a inserir na comunidade universitária os grupos historicamente excluídos. (p.112)</p> <p>Assim, além dos programas de ações afirmativas instituídos, diversas ações foram empreendidas no âmbito da UFG com vistas a fomentar a discussão sobre ações afirmativas na modalidade de reserva de vagas (cotas) para acesso à educação superior. O debate acerca da temática foi desenvolvido na instituição, entre os anos de 2006 e</p>

	<p>2008, contando com a participação dos docentes, discentes, instituições e movimentos sociais organizados, com o propósito de tratar da temática da reserva de vagas nos vestibulares da universidade. (p.113)</p> <p>O processo para apreciação do programa UFGInclui na UFG foi aberto no dia 22 de junho de 2007, pela Reitoria da universidade. Nesse momento, constava no processo a primeira versão da proposta de programa de ação afirmativa da instituição, que se intitulava UFGInclui: Programa de Inclusão Social da UFG, datada de maio de 2007. (p.114)</p>
Ficha n. 297	<p>PARA RESPONDER A PERGUNTA DA PESQUISA E AO OBJETIVO PROPOSTO A AUTORA INICIA CONTEXTUANDO A ORIGEM DA UNIVERSIDADE NO BRASIL ATÉ OS DIAS ATUAIS; NA SEQUÊNCIA ABORDA SOBRE AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DESENVOLVIDAS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS, BEM COMO, DOS BENEFÍCIOS E INFRAESTRUTURA DESENVOLVIDAS PELO GOVERNO FEDERAL; EM SEGUIDA ABORDA O IMPACTO DESSAS POLÍTICAS NA FORMA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NA UTFPR AVANÇANDO PARA A PESQUISA DE DADOS DESTA IES, O QUE PERMITIU A PARTIR DA ANÁLISE CONCLUIR A PESQUISA IDENTIFICANDO OS MOTIVOS DA EVASÃO DOS CURSOS POR PARTE DOS ALUNOS /// Portanto, ao atingir o objetivo proposto, que é de investigar as condições de acesso e a permanência do estudante na instituição, conseqüentemente, a origem geográfica dos acadêmicos e os motivos que geram a evasão, justificando a queda desta. Ao analisar a origem desses alunos e as causas da evasão, a instituição poderá trabalhar melhor a consolidação de suas políticas públicas. Na envergadura dessa discussão, propõe-se a levantar indicadores e avaliá-los em uma análise da realidade sobre o acesso, permanência e evasão que esta dissertação se propõe. Assim, analisamos o acesso em sua etapa inicial (o ingresso), pela oferta de vagas, pelo ingresso propriamente dito e como os indicadores de permanência se consolidam ao longo dos anos. Os dados relativos à matrícula, origem geográfica e os programas de fixação do estudante na Instituição são pontos preponderantes para a análise da permanência e conseqüente evasão dos estudantes de engenharia da UTFPR Câmpus Medianeira. (p.25)</p>
Ficha n. 325	<p>Para Silva Junior (2009), porém, a reserva de vagas no Ensino Superior vai além da necessidade de qualificação para o mercado de trabalho: O regime de cotas para “negros” nas universidades públicas vem de encontro às necessidades dos grupos sociais que representam as minorias étnicas que lutam para conceder a dignidade a esses sujeitos, buscando através da elevação do nível de escolarização minimizar as perspectivas de acesso ao mundo do trabalho e transformação da realidade existente na sociedade brasileira, em que os níveis de escolarização na educação superior ainda são restritos, impedindo que o “negro” alcance postos de trabalho e posição social mais elevada. Nesta perspectiva Silva Junior (2009), Munanga (2001), Guimarães (2002; 2006), Gomes (2005), Santos (2005), Bastos (2009), Costa (2009) e Velloso (2009) consideram que o Ensino Fundamental e Médio no Brasil é deficiente para formar o estudante negro adequadamente para ingressar no Ensino Superior, e que a melhor maneira de resolver parcialmente o problema seria atender um grupo que não é assistido adequadamente pelo Estado e lhe dar uma oportunidade superior aos que estão na mesma condição social, que neste caso seria o grupo negro. (p.48)</p> <p>Mas a discussão no meio acadêmico, principalmente entre o corpo docente das IES, gira em torno da capacidade de atendimento da clientela proveniente das cotas e da possibilidade de comprometimento da qualidade da formação dos estudantes em geral. Segundo Velloso (2009, p.622): Uma das críticas à reserva de vagas baseia-se no argumento de que deficiências na formação escolar anterior dos cotistas consistiriam</p>

	em ameaça à qualidade do ensino universitário. O argumento tem fundamento lógico: se os cotistas tivessem idênticas chances de competição nos vestibulares, a reserva de vagas careceria de sentido. (p.49)
--	---

Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se, com clareza, a preocupação no tocante à construção do objeto de pesquisa por parte dos pesquisadores, o que faz com que o sujeito, ou seja, o pesquisador, tenha um distanciamento inicial. Porém, conforme se pode observar, a aproximação com o objeto de pesquisa se dá, inicialmente, pelo uso da teoria que permite as primeiras impressões ou interpretações.

A preocupação com a análise do objeto de pesquisa faz com que surjam contextualizações históricas e teóricas apresentando suas origens e/ou contradições no contexto antes da aproximação e da realização da pesquisa, sobretudo com o objeto de estudo. Além disso, observa-se, como era de se esperar, a presença de uma extensa fundamentação teórica para a compreensão das categorias e para a realização da análise e da interpretação dos resultados.

O próximo nível, denominado nível ontológico, permite identificar as concepções de homem, de história e também de realidade. Segundo Sánchez Gamboa (2012),

Para alguns, a história se reduz a um dado conjuntural, por exemplo, ao momento em que se observa o fenômeno ou se coletam os dados; para outros, a história é entendida como um processo que envolve o fenômeno ou como um contexto no qual se situa; para outros, como um processo que explica a atual situação do objeto; outros veem a história como um processo de desenvolvimento e de superação das contradições e conflitos inerentes ao próprio fenômeno estudado etc. Uns dão importância destacada à história (tudo é história), outros qualificam de “historicismo” a simples extrapolação dos dados presentes ou a situação destes mesmos em momentos diferentes (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.84. Grifos do autor).

Já no tocante à concepção de homem, segundo o autor, esta também corresponde a um elemento que se faz presente nos enfoques metodológicos utilizados nas pesquisas.

Cada enfoque dá uma determinada importância segundo sua situação, seja como centro de um processo, como elemento secundário em um sistema de produção, como resultado de uma inter-relação de variáveis etc. Também pode ser concebido como sujeito ativo, transformador de uma realidade, ou como sujeito passivo, resultado de determinadas estruturas ou sistemas ou situado em classes sociais opostas de onde uns são explorados e outros exploradores. Todo enfoque tem um “tipo de homem”; de igual maneira, adota uma forma de entender a organização desses homens, quer dizer, uma concepção de sociedade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.84. Grifos do autor).

Assim, “a concepção de realidade ou de mundo (*cosmovisão*) depende em grande medida da própria história de cada pesquisador” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.84). O autor continua a linha de argumentação esclarecendo que

A concepção de mundo se apresenta como um conjunto de instituições, não só em determinadas teorias mais desenvolvidas, mas também condiciona toda a ciência e, ainda mais, abrange formas normativas, convertendo-se em critério de ação. A concepção de mundo é uma categoria geral e fundamental que está intimamente ligada ao problema central da filosofia (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.84-85. Grifos do autor).

Na sequência, apresentam-se os elementos do nível ontológico identificados na análise. Este nível de análise também permitiu identificar a concepção de Estado, Ação Afirmativa e Política Pública. Portanto, é na fundamentação teórica do nível ontológico que se fundamenta a análise para identificar outros conceitos importantes desenvolvidas na produção do conhecimento. Isso porque, os pressupostos ontológicos,

Fazem referência a categorias gerais que abrangem, dentre outras, as concepções de homem, de sociedade de história e de realidade (espaço, tempo e movimento), isto é, categorias que exprimem a *comovisão* que o pesquisador, o grupo de pesquisa ou a comunidade científica tecem no momento de realizar o processo de formular perguntas e procurar respostas para os problemas ou fenômenos abordados (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.77. Grifos do autor).

TABELA 60. Construção da resposta: nível ontológico

Ficha n. 137	<p>ESTADO// A construção e organização política do Estado Democrático ocorreram no início do Estado Liberal, passando ainda pelo Estado Social Democrático de Direito, até chegar como hoje o conhecemos: Estado Democrático de Direito. Na transição da monarquia absolutista para um regime de poder organizado e liberal, o interesse da burguesia, pautava-se no direito positivo e na divisão de poderes (legislativo, executivo e judiciário). A sociedade guiada pela ideia de liberdade, buscava no espaço público assegurar que o Estado, não interventor, garantisse a liberdade, a propriedade, as conquistas e os direitos (p.82)</p> <p>EDUCAÇÃO //“A educação, que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E ela recolhe fracassos do mesmo tipo” (MELIÁ, 1979, p. 36). (p.31).</p> <p>A segunda geração, os direitos sociais, econômicos e culturais, tem relação direta com a participação estatal, procurando minimizar desigualdades e melhores condições de vida. E finalmente na terceira geração, os direitos de solidariedade rompem com o indivíduo para atender a todos (o meio ambiente, a paz, a autodeterminação dos povos, entre outros). E é nos direitos de segunda geração que se inclui o educacional e sobre o qual a presente pesquisa se fundamenta. (p.86)</p> <p>É inegável que a violação dos direitos, inclusive o direito à educação, inviabiliza a aquisição de outros direitos, fato que pode comprometer a condição de ser do homem e da mulher. Do contrário, quando o homem e a mulher compreendem e têm consciência civil, política e social ao lutar pelos seus direitos, buscam sua emancipação social. Para Jacobi (1990, p. 127) a “relação entre demandas sociais e políticas públicas não é meramente casual, sendo que diversos fatores atuam como determinantes na emergência destas demandas, assim como na formulação das políticas”. (p.86)</p>
Ficha n. 192	<p>AÇÃO AFIRMATIVA // O termo "ação afirmativa" diz respeito a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado (OLIVEN, 2007, p. 30) (p.22).</p> <p>Podemos dizer também que ações afirmativas são "medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com</p>

	propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE, 2000,p 31) (p.22).
Ficha n. 227	<p>EDUCAÇÃO SUPERIOR //Assim, o objeto desta pesquisa é a Política de Ações Afirmativas para a educação superior, instituída como sistema de cotas ou de reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior, tendo com referência do estudo a experiência institucional da UFRB. (P.17)</p> <p>POLÍTICA PÚBLICA - A análise sobre política pública é um passo importante para chegarmos à compreensão da política de ações afirmativas na educação superior: o sistema de cotas. Neste caso, utilizaremos as definições dos termos política e pública, em separado, para melhor compreendermos a raiz desta conceituação conjunta. O termo —política” vem do grego politikó, que traduz a condição de participação da pessoa livre nas decisões sobre os rumos da cidade, da pólis. O termo —pública” é de origem latina e significa povo, do povo. O conceito de política pública, em uma extrapolação etnográfica, refere-se à participação popular nas decisões de Estado. Contudo, essa participação ganha características distintas de acordo com o local, o tempo, a intencionalidade e a cultura, com impactos diretos ou indiretos nas decisões dos gestores e dirigentes e onde o Estado tem papel fundamental. No conjunto de definições sobre política pública advogo o conceito de que "a política pública é o resultado de pressões sociais, contemplando ações e interesses diversos" (SILVA e SILVA, 2008, p. 80). (p.22)</p> <p>As Políticas de Ações Afirmativas, seguindo o raciocínio de Souza (2003), são importantes para a sociedade brasileira tanto pelo resgate de uma injustiça social histórica que deixou sequelas profundas na sociedade, a exemplo da discriminação racial, da pobreza, do abandono, da violação de direitos e violência, vividos pelos afrodescendentes, mas também pelos benefícios materiais que por ventura possam vir a trazer. (p.26)</p>
Ficha n. 243	<p>EDUCAÇÃO SUPERIOR: Assim, considerando grupos de pessoas que percorrem um trajeto na educação superior... NOTA DE RODAPÉ: Optou-se por utilizar no decorrer de todo este trabalho a expressão “educação superior”, conforme o estabelecido pela LDB de 1996. A expressão “ensino superior” apenas se faz presente no caso de citações diretas, em obras anteriores à LDB, ou em obras cujos autores tenham optado por utilizar essa terminologia. (p.18)</p> <p>O estudo situa-se no campo das políticas educacionais, tendo como ponto nuclear a educação superior na sua relação com o Estado e com as políticas sociais. Para o desenvolvimento deste trabalho, as principais categorias de análise utilizadas são: expansão, democratização, inclusão social, ações afirmativas e cotas. (...)</p> <p>O conceito de inclusão social, por sua vez, é entendido no sentido de afirmação do direito ao acesso a bens antes negados aos indivíduos, de modo que eles possam usufruir da condição de cidadãos e ter garantido o acesso a bens sociais antes assegurados a apenas uma parcela da sociedade.</p> <p>As ações afirmativas se tratam de ações ou medidas de caráter circunstancial, desenvolvidas com o propósito de conter/eliminar desigualdades históricas que acometem determinados grupos da sociedade, bem como resgatar o acesso a direitos alienados de grupos excluídos, seja em razão de condições econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, condição física, dentre outros fatores.</p> <p>Por fim, compreende-se por cotas a reserva de vagas a segmentos desprestigiados da sociedade para acesso a determinados bens e direitos, no caso a educação superior. (p.21-22)</p>
Ficha n. 297	<p>POLÍTICA PÚBLICA - Ao definir o termo “políticas públicas” é importante refletir em algumas considerações, pois no entendimento das pessoas e na aplicação das mesmas, cabem considerações nas nossas reflexões teóricas já que influenciam na</p>

	<p>vivência do cotidiano de todas as instituições de ensino. De acordo com Teixeira (2002, p.2):</p> <p>“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (p.67)</p> <p>ENSINO SUPERIOR /// Como a educação vem assumindo, por um lado, um papel com a opção técnica, voltada para o mundo do trabalho, atendendo às demandas do capital e, por outro, manifestando-se preocupada com a construção da modernidade ética e humanista e diante dessa segunda posição, a educação e os agentes da educação colocam-se frente à sociedade, como responsáveis capazes de interferir no processo histórico de forma efetiva. (BORGES; AQUINO, 2012) O crescimento econômico observado no Brasil nos últimos anos fez surgir uma procura por engenheiros, a ponto de se verificar a carência de profissionais no mercado. A respeito da falta de engenheiros sobre uma possível escassez hoje e no futuro, está ligada às perspectivas do desenvolvimento, que direta ou indiretamente são desenvolvidas por um conjunto de profissionais, entre os quais os engenheiros apresentam destaque. Ao longo da última década foram detectados sinais de aquecimento do mercado e uma eventual escassez de engenheiros. No entanto, o que se constata é a falta de engenheiros experientes, com capacitação para liderar projetos. Sob este ponto de vista, o que se conclui é que o problema se situa na qualidade de engenheiros formados. (LINS et al. 2014) (p.19)</p>
Ficha n. 325	<p>AÇÃO AFIRMATIVA // Neste capítulo, abordarei as ações afirmativas a partir da interpretação dos que defendem a reparação dos danos causados aos negros no passado como o principal motivo para o estabelecimento destas políticas para o acesso ao Ensino Superior. Esta medida é considerada um trampolim para a mobilidade social e neste sentido Bernardino (2002, pp. 256- 257) assevera que: Ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Este autor ainda afirma que, no Brasil, as ações afirmativas para negros têm a função de promover uma racialização positiva das relações sociais, ou seja, “de um autoreconhecimento positivo em ser negro no Brasil, isto é, cria-se a oportunidade de construir identidades negras no Brasil para além dos militantes (p.263)”.(p.42)</p>

Fonte: Elaboração do autor.

Conforme é possível observar na tabela 10 acima, as concepções de sociedade e de educação estão implícitas em outros conceitos, por exemplo, o conceito de Estado ou de Políticas Públicas. Na ficha 137, a concepção de sociedade aparece dentro da definição de Estado e a concepção de educação aparece destacada e apresenta uma definição teórica. Já na concepção de educação, encontra-se uma concepção de homem que aparece enquanto sujeito ativo. Na ficha 192, o conceito de sociedade está abrangido na definição de ação afirmativa enquanto o conceito de homem aparece implícito na categoria do sujeito pertencente a grupos sociais específicos. Já na ficha 227, nota-se

que a sociedade é compreendida como um todo, que é referente à sociedade brasileira, e a concepção de educação está relacionada ao ensino superior. Na ficha 243, a concepção de educação aparece destacada e apresenta uma definição específica que, como é de se esperar, se insere na categorização de ensino superior em decorrência do tipo de pesquisa realizada. A concepção de sociedade possui um caráter abrangente, mas é dada ênfase nas questões inerentes as diferentes classes sociais. Além disso, essa definição implícita aparece dentro do conceito de inclusão social, conforme expresso na tabela 10. Na ficha 297, a educação também se refere ao ensino superior e a concepção de sociedade está implícita. Ela é possível de ser observada na definição de políticas públicas apresentada pelo autor da dissertação. E, por último, na ficha 325, a concepção de educação aparece relacionada ao ensino superior; já a concepção de sociedade aparece também de forma implícita como sendo uma totalidade formada por grupos sociais distintos.

Na próxima tabela serão apresentadas as identificações das correntes teórico-metodológicas presentes nas amostras analisadas. Segundo Sánchez Gamboa (2012), em estudos anteriores realizados sobre a produção do conhecimento na área da educação, produção esta presente nos programas de pós-graduação em educação em funcionamento no Estado de São Paulo, foi possível identificar três vertentes epistemológicas, a saber: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas.

Para identificar as vertentes epistemológicas há indeclinável necessidade de realizar toda a análise da segunda parte da matriz, ou seja, dos elementos necessários para a construção da resposta. Segundo o autor,

Agrupando os resultados da análise epistemológica, segundo um roteiro denominado “matriz paradigmática” (...) levando em conta os níveis de articulação (técnico, metodológico e teórico) e a partir destes os pressupostos epistemológicos e filosóficos (gnosiológicos e ontológicos), foi possível confrontar as lógicas reconstituídas das três grandes tendências (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.93. Grifos do autor).

Nesse sentido, no nível técnico,

Podemos constatar que as pesquisas classificadas como empírico-analíticas utilizam técnicas de registro e tratamento de informações marcadamente quantitativas. As informações são recolhidas por meio de instrumentos estruturados (testes padronizados, questionários estruturados, guias de observação etc.), permitindo o tratamento estatístico e a apresentação dos resultados por meio de esquemas cartesianos, gráficos estatístico ou quadros de correlações. As investigações classificadas como fenomenológico-hermenêuticas privilegiam técnicas não quantitativas, como entrevistas não estruturadas, relatos de vida, estudo de caso, relato de experiências etc. As investigações classificadas como crítico-dialéticas utilizam, todavia, das técnicas anteriores, estratégias conhecidas como “investigação-ação”, “investigação militante” e algumas formas de “investigação participante” e técnicas historiográficas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 93-94. Grifos do autor).

No tocante ao nível metodológico

O método é considerado como a maneira de se relacionar o sujeito e o objeto, ou como o caminho do conhecimento que o sujeito cognoscente realiza ante o objeto que o desafia. Em termos gerais, consideramos que as abordagens metodológicas se identificam com as categorias em que inicialmente classificamos as investigações; isto é, as abordagens empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas. Os métodos são tomados como pontos de partida para recuperar a lógica que articula os outros níveis teóricos, epistemológicos e os pressupostos filosóficos. Isto é, a partir do nível metodológico, é mais fácil recuperar progressivamente os outros níveis e, a partir destes, os pressupostos filosóficos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.94-95).

No nível seguinte de análise da resposta, ou seja, no nível teórico, o autor destaca que

Podemos constatar que o primeiro grupo, as abordagens empírico-analíticas, privilegia autores clássicos do positivismo e da ciência analítica; seu fundamento teórico aparece em forma de revisões bibliográficas sobre o tema objeto de estudo, privilegia a definição de *constructos*, variáveis, lista de termos utilizados para garantir um único sentido e limitar a interpretação aos parâmetros objetivos da linguagem formal utilizada. As pesquisas do segundo e do terceiro grupos apresentam maior ênfase nas referências teóricas, seja pela necessidade de definir de forma ampla o universo da interpretação e a abertura para a polissemia (pesquisas fenomenológico-hermenêuticas), seja pela necessidade de assegurar mais informações para as análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, fundado no materialismo histórico (pesquisas crítico-dialéticas) (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.95. Grifos do autor).

Com relação ao nível epistemológico

A *concepção de ciência* no primeiro grupo está relacionada com a concepção de causalidade. Conhecer os fenômenos por suas causas, explica-las pelos antecedentes ou condicionantes é um dos objetivos da ciência. A racionalidade científica exige um processo hipotético-dedutivo que se fundamenta em dados de origem empírica, na formulação de hipóteses, na comprovação ou “falsação” destas, geralmente por meio de demonstração matemática e em conclusões ou deduções lógicas, a partir dos dados e das comprovações anteriores. Estas abordagens seguem os procedimentos aplicados fundamentalmente nas ciências naturais e tratam o objeto como um todo previamente delimitado, isolado e dissecado (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 96-97. Grifos do autor).

Já no que se refere ao segundo grupo, ou seja, para a fenomenologia,

a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos oculto, das implicações, dos contextos nos quais se fundamenta os fenômenos. A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos. Ao contrário da ciência empírico-analítica, a fenomenologia não confia na percepção imediata do objeto, pois esta só nos proporciona as aparências. No entanto, a partir delas é possível, por meio da interpretação, descobrir a essência dos fenômenos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 97).

Para as abordagens crítico-dialéticas,

À semelhança das analíticas, não renunciam a origem empírica e objetiva do conhecimento,

nem a distinção entre o fenômeno e essência como o faz a fenomenologia. Nesse sentido, realiza uma síntese entre os elementos de outras abordagens. O processo do conhecimento parte do real objetivo percebido por meio de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento. A própria ciência é uma construção histórica, e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar, num processo cognitivo-transformador da natureza (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.98).

Já no nível posterior, isto é, no nível gnosiológico,

Os pressupostos *gnosiológicos* se referem às concepções de objeto e de sujeito e à sua relação no processo do conhecimento. Diferentes concepções de objetos e de sujeitos geram diferentes caminhos dessa relação. As abordagens aqui apresentadas se diferenciam fundamentalmente nessas concepções. A ciência empírico-analítica centraliza o processo no objeto, a fenomenologia no sujeito, a dialética no processo. Uma pretende a “objetividade”, a outra a “subjetividade” e a terceira a “concretude”. Os “pressupostos gnosiológicos” que se referem às concepções de objeto e sujeito e à sua relação no processo cognitivo se diferenciam segundo as abordagens. As empírico-analíticas privilegiam a “objetividade”, quer dizer, o processo cognitivo centralizado no objeto. As abordagens fenomenológicas centralizam o processo no sujeito, neste sentido, privilegiam a subjetividade. A “concretude”, privilegiada pelas abordagens dialéticas, se constrói na síntese dos pressupostos anteriores. O concreto se constrói por intermédio de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no próprio processo do conhecimento (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.98-99. Grifos do autor).

Nessa encadeada perspectiva, o autor afirma que “a partir desses pressupostos, foi possível identificar nas investigações estudadas algumas concepções mais amplas que são designadas como “pressupostos ontológicos” entre os quais está a concepção de homem, de história e de realidade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.99. Grifos do autor).

Segundo os notórios estudos deste pesquisador,

Como categoria mais ampla, a visão de mundo ou cosmovisão é um pressuposto fundamental que elucida a lógica das várias abordagens e se relaciona com as visões de história, de homem, de sujeito, objeto, ciência etc. Nesse sentido, a visão de mundo pode ser entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da investigação e organiza os diversos elementos implícitos que constroem a prática cotidiana do pesquisador (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.99-100).

Apesar de ser exaustiva, a abordagem sobre a obra é necessária para elucidar os procedimentos e as definições utilizadas para caracterizar a pesquisa dentro das três grandes vertentes teórico-metodológicas. Por conseguinte, apresenta-se a tabela que fundamenta as concepções acima e a classificação da amostra selecionada para a análise.

TABELA 61. Classificação teórico-metodológica.

Ficha n. 137	CRITICO-DIALÉTICA
Ficha n. 192	FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA
Ficha n. 227	FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA
Ficha n. 243	FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA
Ficha n. 297	FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA
Ficha n. 325	FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA

Fonte: Elaboração do autor.

Após apresentar, tanto a classificação, quanto a base teórica para realizá-la, fica mais fácil explicitar o motivo do uso da análise epistemológica, na perspectiva de Sánchez Gamboa (2012), para desenvolver esta tese e como ela fundamenta e proporciona uma análise pormenorizada das produções do conhecimento, sobretudo a partir da análise da construção da pergunta de pesquisa e da resposta a norteadora pergunta.

Tendo por referência essa perspectiva metódica e crítica, esta tese apresenta a preocupação sobre as orientações ressaltadas por Silva e Sánchez Gamboa (2014) em especial acerca do uso equivocado ou limitado da matriz paradigmática. Os autores afirmam que,

As observações de Sánchez Gamboa sobre a utilização do “Esquema Paradigmático” são como instrumento auxiliar na elaboração teórica da produção científica em análise; não raro esse instrumental foi utilizado como recurso classificatório sob viés neopositivista e/ou esvaziado na sua capacidade analítica, restringindo-se à análise lógica da produção, e dissociando esta da dimensão histórica (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p.56. Grifo dos autores).

Diante do exposto, torna-se possível avançar na análise com o uso da matriz paradigmática ao identificar outras categorias, por exemplo: Políticas Públicas, Ações Afirmativas, Estado, Educação, haja vista o nível ontológico oferecer recurso teórico para identificar a visão de mundo do pesquisador, facilitando explicitar as definições desses termos que foram identificados na análise.

Na sequência, apresenta-se a tabela 12 com as definições de “Estado, Políticas públicas, Educação e Ações afirmativas” identificadas nas análises das produções do conhecimento e permitiu responder a questão da letra G)-“Qual a concepção de educação presente nas teses e dissertações que tratam sobre as ações afirmativas?”.

Muitos elementos presentes da tabela 10 se repetirão na tabela a seguir. Contudo, entende-se como necessária tal repetição, para enfatizar ao leitor que os elementos da tabela 10 estavam implícitos dentro dos conceitos explícitos que serão apresentados a seguir.

TABELA 62. Nível ontológico: identificação de conceitos teóricos das produções científicas.

Ficha n. 137	<p>ESTADO// A construção e organização política do Estado Democrático ocorreram no início do Estado Liberal, passando ainda pelo Estado Social Democrático de Direito, até chegar como hoje o conhecemos: Estado Democrático de Direito. Na transição da monarquia absolutista para um regime de poder organizado e liberal, o interesse da burguesia, pautava-se no direito positivo e na divisão de poderes (legislativo, executivo e judiciário). A sociedade guiada pela ideia de liberdade, buscava no espaço público assegurar que o Estado, não interventor, garantisse a liberdade, a propriedade, as conquistas e os direitos (P.82)</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS// Desse modo, fica claro que pensar a política pública como parte de uma ordem local, implica percebê-la dentro de um contexto mais complexo, o qual está relacionado às questões interorganizacionais, sendo vista como uma construção política com determinada autonomia, regulando os conflitos entre os diversos interesses e seus fins individuais e coletivos. (P.86)</p> <p>EDUCAÇÃO //“A educação, que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E ela recolhe fracassos do mesmo tipo” (MELIÁ, 1979, p. 36). (p.31).</p> <p>A segunda geração, os direitos sociais, econômicos e culturais, tem relação direta com a participação estatal, procurando minimizar desigualdades e melhores condições de vida. E finalmente na terceira geração, os direitos de solidariedade rompem com o indivíduo para atender a todos (o meio ambiente, a paz, a autodeterminação dos povos, entre outros). E é nos direitos de segunda geração que se inclui o educacional e sobre o qual a presente pesquisa se fundamenta. É inegável que a violação dos direitos, inclusive o direito à educação, inviabiliza a aquisição de outros direitos, fato que pode comprometer a condição de ser do homem e da mulher. Do contrário, quando o homem e a mulher compreendem e têm consciência civil, política e social ao lutar pelos seus direitos, buscam sua emancipação social. Para Jacobi (1990, p. 127) a “relação entre demandas sociais e políticas públicas não é meramente casual, sendo que diversos fatores atuam como determinantes na emergência destas demandas, assim como na formulação das políticas”. (P.86)</p>
Ficha n. 192	<p>AÇÃO AFIRMATIVA // O termo "ação afirmativa" diz respeito a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado (OLIVEN, 2007, p. 30) (p.22).</p> <p>Podemos dizer também que ações afirmativas são "medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE, 2000,p 31) (p.22).</p>
Ficha n. 227	<p>EDUCAÇÃO SUPERIOR //Assim, o objeto desta pesquisa é a Política de Ações Afirmativas para a educação superior, instituída como sistema de cotas ou de reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior, tendo com referência do estudo a experiência institucional da UFRB. (P.17)</p> <p>POLÍTICA PÚBLICA - A análise sobre política pública é um passo importante para chegarmos à compreensão da política de ações afirmativas na educação superior: o sistema de cotas. Neste caso, utilizaremos as definições dos termos política e pública, em separado, para melhor compreendermos a raiz desta conceituação conjunta. O termo —política” vem do grego politikó, que traduz a condição de participação da pessoa livre nas decisões sobre os rumos da cidade, da pólis. O termo —pública” é de origem latina e significa povo, do povo. O conceito de política pública, em uma extrapolação etnográfica, refere-se à participação popular nas decisões de Estado. Contudo, essa participação ganha características distintas de acordo com o local, o</p>

	<p>tempo, a intencionalidade e a cultura, com impactos diretos ou indiretos nas decisões dos gestores e dirigentes e onde o Estado tem papel fundamental. No conjunto de definições sobre política pública advogo o conceito de que "a política pública é o resultado de pressões sociais, contemplando ações e interesses diversos"(SILVA e SILVA, 2008, p. 80). (p.22)</p> <p>As Políticas de Ações Afirmativas, seguindo o raciocínio de Souza (2003), são importantes para a sociedade brasileira tanto pelo resgate de uma injustiça social histórica que deixou sequelas profundas na sociedade, a exemplo da discriminação racial, da pobreza, do abandono, da violação de direitos e violência, vividos pelos afrodescendentes, mas também pelos benefícios materiais que por ventura possam vir a trazer. (p.26)</p> <p>AÇÃO AFIRMATIVA - Desta forma, as ações afirmativas "visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, mas também as de natureza estrutural, enraizada na sociedade brasileira" (GOMES, 2001, p. 07). Cabendo não somente medidas legislativas, mas também fazer uso de estruturas socioeconômicas que contribuam para elevar o indivíduo, nesta situação discriminatória, a uma condição de igualdade material e de direitos necessários que só é possível através de políticas públicas de Estado, que afirmem e garantam condições melhores para sua existência no meio social. (p.42)</p>
Ficha n. 243	<p>AÇÃO AFIRMATIVA: /// Cashmore (2000, p. 31) define ação afirmativa como sendo uma política que “visa ir além da tentativa de garantir a igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como beneficiários os membros de grupos que enfrentam tais preconceitos”. Desse modo, as ações afirmativas visam a coibir qualquer manifestação de discriminação, não apenas a racial. (p.70)</p> <p>EDUCAÇÃO SUPERIOR: Assim, considerando grupos de pessoas que percorrem um trajeto na educação superior... NOTA DE RODAPÉ: Optou-se por utilizar no decorrer de todo este trabalho a expressão “educação superior”, conforme o estabelecido pela LDB de 1996. A expressão “ensino superior” apenas se faz presente no caso de citações diretas, em obras anteriores à LDB, ou em obras cujos autores tenham optado por utilizar essa terminologia. (p.18)</p> <p>O estudo situa-se no campo das políticas educacionais, tendo como ponto nuclear a educação superior na sua relação com o Estado e com as políticas sociais. Para o desenvolvimento deste trabalho, as principais categorias de análise utilizadas são: expansão, democratização, inclusão social, ações afirmativas e cotas. Por expansão entende-se o processo de ampliação do número de instituições, cursos, vagas e matrículas na educação superior. Por democratização compreendem-se as medidas efetivas em prol da ampliação das condições de acesso e permanência a todos os grupos sociais na educação superior. O conceito de inclusão social, por sua vez, é entendido no sentido de afirmação do direito ao acesso a bens antes negados aos indivíduos, de modo que eles possam usufruir da condição de cidadãos e ter garantido o acesso a bens sociais antes assegurados a apenas uma parcela da sociedade. As ações afirmativas se tratam de ações ou medidas de caráter circunstancial, desenvolvidas com o propósito de conter/eliminar desigualdades históricas que acometem determinados grupos da sociedade, bem como resgatar o acesso a direitos alienados de grupos excluídos, seja em razão de condições econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, condição física, dentre outros fatores. Por fim, compreende-se por cotas a reserva de vagas a segmentos desprestigiados da sociedade para acesso a determinados bens e direitos, no caso a educação superior. (p.21-22)</p>
Ficha n. 297	<p>POLÍTICA PÚBLICA - Ao definir o termo “políticas públicas” é importante refletir em algumas considerações, pois no entendimento das pessoas e na aplicação das mesmas, cabem considerações nas nossas reflexões teóricas já que influenciam na vivência do cotidiano de todas as instituições de ensino. De acordo com Teixeira</p>

	<p>(2002, p.2): “Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (p.67)</p> <p>ENSINO SUPERIOR /// Como a educação vem assumindo, por um lado, um papel com a opção técnica, voltada para o mundo do trabalho, atendendo às demandas do capital e, por outro, manifestando-se preocupada com a construção da modernidade ética e humanista e diante dessa segunda posição, a educação e os agentes da educação colocam-se frente à sociedade, como responsáveis capazes de interferir no processo histórico de forma efetiva. (BORGES; AQUINO, 2012) O crescimento econômico observado no Brasil nos últimos anos fez surgir uma procura por engenheiros, a ponto de se verificar a carência de profissionais no mercado. A respeito da falta de engenheiros sobre uma possível escassez hoje e no futuro, está ligada às perspectivas do desenvolvimento, que direta ou indiretamente são desenvolvidas por um conjunto de profissionais, entre os quais os engenheiros apresentam destaque. Ao longo da última década foram detectados sinais de aquecimento do mercado e uma eventual escassez de engenheiros. No entanto, o que se constata é a falta de engenheiros experientes, com capacitação para liderar projetos. Sob este ponto de vista, o que se conclui é que o problema se situa na qualidade de engenheiros formados. (LINS et al. 2014) (p.19)</p>
Ficha n. 325	<p>AÇÃO AFIRMATIVA // Neste capítulo, abordarei as ações afirmativas a partir da interpretação dos que defendem a reparação dos danos causados aos negros no passado como o principal motivo para o estabelecimento destas políticas para o acesso ao Ensino Superior. Esta medida é considerada um trampolim para a mobilidade social e neste sentido Bernardino (2002, pp. 256- 257) assevera que: Ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Este autor ainda afirma que, no Brasil, as ações afirmativas para negros têm a função de promover uma racialização positiva das relações sociais, ou seja, “de um autoreconhecimento positivo em ser negro no Brasil, isto é, cria-se a oportunidade de construir identidades negras no Brasil para além dos militantes (p.263)”. (p.42)</p>

Fonte: Elaboração do autor.

Após desenvolver toda a estrutura de análise da amostra selecionada para a pesquisa, bem como apresentar o referencial teórico que fundamenta este estudo, pode-se avançar para a tabela 13 e apresentar os resultados que respondem à pergunta desta tese. Sendo assim, admite-se que a matriz paradigmática contribuiu de forma significativa para a análise porque permitiu identificar as propostas de políticas públicas, uma vez que observar e interpretar a construção da pergunta e também da resposta, ambas perfazem uma unidade dialética, permite desvelar o processo de desenvolvimento da pesquisa que cada autor contemplou ou elaborou, em especial no âmbito das

propostas de políticas públicas.

TABELA 63. Identificação de proposição ou proposta de políticas públicas nas produções.

Ficha n. 137	<p>Pois dos vários motivos apresentados, aqueles que têm origem financeira e pedagógica, são os mais presentes, os quais poderiam ser resolvidos caso existisse na UEA uma política de ação afirmativa para os indígenas que fosse além do ingresso no ensino superior (meia inclusão - inclusão perversa). E esta política deve, dentre outras questões, incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o investimento em formação do corpo docente e técnico-administrativo, de modo contínuo e específico, sobre questões da diversidade étnica da sociedade brasileira e Amazônica; a criação de lugares específicos para atendimento, estudo e pesquisa da problemática da inclusão e permanência étnica, como por exemplo, um Núcleo de Estudos Étnicos (Neet), com finalidade de acompanhamento e apoio (pedagógico, psicológico e encaminhamento para receber auxílio financeiro), quando necessários, dos discentes indígenas; • o incentivo para que os docentes desenvolvam pesquisas de iniciação científica tendo os alunos indígenas na condição de bolsistas; • programas de assistência estudantil voltados para a permanência dos índios em seus estudos e a conclusão de seus cursos; • divulgação e sensibilização do sistema de quotas da instituição, bem como dos programas de apoio ao estudante existentes na universidade, com apresentação dos recursos disponíveis e explicitação dos critérios utilizados para seleção dos beneficiados; reestruturar-se, enquanto instituição, para receber os alunos indígenas, valorizando e respeitando seus saberes e sua cultura; realização de seminários e fóruns para discutir e avaliar o sistema de quotas e a questão do indígena dentro do contexto da UEA, bem como a modalidade utilizada para o seu ingresso; e • aproximação com as organizações do movimento indígena, ouvindo suas reivindicações e propondo soluções; <p>E muito destes aspectos foram apresentados pelos alunos indígenas quotistas como facilitadores de suas permanências em seus estudos.(p.182-183)</p>
Ficha n. 192	<p>Os responsáveis por todo o processo de inclusão do estudante na Universidade devem refletir em que condições o estudante chega; também têm de estar atentos à dificuldades que todos enfrentam no que diz respeito às disciplinas, aos conteúdos, à língua portuguesa, ao inglês. Além de todas essas dificuldades, sentem a falta daquilo que é indispensável para o estudo: não recebem materiais escolares, como livros, calculadoras, estetoscópio, entre outros. Como se não bastassem todos esses problemas, existe ainda a dificuldade na convivência, pois os indígenas vivem em uma sociedade coletiva, uns apoiam ou*(os) outros. Torna-se, portanto, imprescindível que ações de acompanhamento nas áreas da pedagogia e psicologia e social sejam efetivas. (p.87) Esses estudantes são os atores dessa mudança; eles podem contribuir com as políticas de permanência, e, assim, facilitar a convivência deles na Instituição. Com relação às mudanças que podem ser implementadas na UFRGS, (p.87) algumas propostas dos estudantes indígenas emergiram em suas narrativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investimentos no acolhimento, na formação de grupos com docentes, estudantes indígenas e estudantes não indígenas para criação de projeto específico que atinja a comunidade acadêmica a fim de que ela conheça a cultura indígena e, assim, possa haver a integração do estudante indígenas e de novos indígenas; • visita dirigida para conhecerem os espaços estruturais dos diversos campi da Instituição; • curso de língua portuguesa para interação destes estudantes; • aumento no número de cursos de graduação para que não se restrinja somente ao dos cursos oferecidos atualmente; • criação de espaços democráticos - como nas reuniões dos caciques na UFRGS - para que possam conhecer a finalidade dos cursos e das profissões por meio da melhor divulgação da grade curricular para diminuir o número de evasões; • garantia de que os livros

	didáticos e os materiais sejam adquiridos em tempo hábil para o semestre (p.88).
Ficha n. 227	<p>Quando se fala em implementar e executar políticas públicas, sejam elas de que níveis ou tipos forem, deve-se ter em mente que determinados princípios básicos de planejamento precisam ser seguidos para que se tenha de fato a eficiência necessária, a saber:</p> <p>1 – Equilíbrio: é o pressuposto que em dada situação, a política implantada ou executada não venha a sofrer nenhum desajuste ou colisão que possa potencializa-la para mais ou para menos.</p> <p>2 - Estabilidade estrutural: é entendida numa estrutura de sistemas dinâmicos (reitoria, pró-reitorias, centros de ensino, órgãos colegiados, departamentos) que se mantém os mesmo após uma pequena perturbação na transformação que define a dinâmica.</p> <p>3 – Regularidade: observada nas leis, nas ações, métodos, harmonia, observância dos deveres e direitos de todos os sujeitos envolvidos.</p> <p>4 – Confiabilidade: no sentido de manter, com previsão no planejado, o funcionamento de determinadas ações em circunstâncias de rotina ou hostis e inesperadas.</p> <p>5 - Precisão de forma: o que se planeja deve estar em grau de variação próximo aceitável para o executado. (p.112)</p> <p>Acreditamos que se o PNAES estiver de acordo com os princípios básicos de planejamento acima descrito, ele poderá ser capaz de promover a redução de algumas carências materiais dos estudantes no sentido de garantir a permanência destes, que possuem um perfil socioeconômico em vulnerabilidade, porém, como fruto de incansáveis lutas de movimentos sociais e estudantis, este programa ainda está aquém do necessário, e pode ser ampliado e melhorado para atender as demandas específicas de cada instituição de maneira satisfatória e eficiente. (p.112) Quando falamos em assistência estudantil, logo nos remetemos aos direitos que os estudantes possuem de serem assistidos em suas carências, para que possam alcançar seu objetivo ao ingressar numa instituição de ensino superior: concluir seu curso, adquirindo todos os recursos e qualidade que a instituição pode e deve oferecer. Entretanto, neste contexto das políticas afirmativas, a contrapartida que a comunidade espera destes estudantes é que, ao usufruir destes direitos, eles o façam de tal forma que as futuras gerações possam ter orgulho e consciência de que a luta das Organizações Sociais e Movimentos Negros foi uma luta vitoriosa por igualdade e direitos sociais. (p.112-113)</p>
Ficha n. 243	n/c
Ficha n. 297	n/c - APESAR DA AUTORA IDENTIFICAR E RESSALTAR QUE OS RECURSOS DISPONIBILIZADOS AOS ESTUDANTES INGRESSANTES NA UTFPR PARA FINS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SEREM IMPORTANTES PARA A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS, NÃO OCORRE A ÊNFASE PARA DESTACAR E/OU PODER INFERIR QUE ESTES ELEMENTOS, IMPORTANTES PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL, POSSAM SER DESTACADOS PARA TODOS OS ALUNOS EM IES PÚBLICAS OU PRIVADAS DO BRASIL. O QUE SE JUSTIFICA, E NÃO É DEMÉRITO DA PESQUISA UMA VEZ QUE A DISSERTAÇÃO SE ESTRUTUROU SOB A PERSPECTIVA DE IDENTIFICAR OS MOTIVOS DA EVASÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NA UTFPR.
Ficha n. 325	n/c - A PROPOSTA DO AUTOR CONSISTIU EM DEFINIR PORCENTAGENS DE VAGAS QUE DEVERIAM SER RESERVADAS PARA CADA CURSO NA UFC PARA FINS DE COTAS RACIAIS CONFORME SEGUE : //Como consequência, essa pesquisa apresenta dados e argumentos que permitem discutir as ações afirmativas para negros na UFC a partir de análises mais sólidas, para que as

<p>respostas aos problemas de acesso aos cursos de graduação por essa população, se houverem, sejam efetivamente resolvidos. (p.16) //Dentre os cursos que estão abaixo do valor de sub-representação de negros há aqueles com valores baixos de representação, como é o caso do Curso de Arquitetura e Urbanismo com apenas 36,4% de aprovados deste grupo; e, há outros que estão próximos ao limiar aceitável de representação, como Engenharia de Teleinformática com 45,2%. Levando em consideração tais particularidades, entendemos que as cotas não podem ser propostas de maneira arbitrária, como fez o GTPAA demandando que se destinassem 20% das vagas para negros, pois não teria eficácia, já que o curso na UFC com o menor percentual de negros aprovados teve 36,4% de aprovação desse grupo. A forma que aqui se propõe é a de destinar aos cursos abaixo relacionados uma reserva de 46,2% das vagas, que é o valor mínimo aceitável de sub-representação, e que também não altera significativamente o percentual de aprovação do grupo branco nestes cursos, que é, em média, 50,3%. Os cursos que seriam atingidos pela reserva de vagas nos campi de Fortaleza, em um total de nove, são: Arquitetura e Urbanismo (36,4%), Cinema e Audiovisual (43,6%), Computação (39,6%), Direito (diurno) (42,9%), Engenharia de Produção Mecânica (42%), Engenharia de Teleinformática (45,2%), Engenharia Mecânica (43,7%), Engenharia Química (38,3%) e Gastronomia (45%). (p.75)</p>
--

Fonte: Elaboração do autor.

A pergunta principal da tese é: Quais são as propostas de políticas públicas para o ensino superior, presentes nas teses e dissertações, que estudaram as ações afirmativas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil?

Como base na tabela acima, e na análise epistemológica desenvolvida, constatou-se que os autores não contemplaram diretamente, no desenvolvimento de suas pesquisas, a elaboração de propostas de políticas públicas, o que torna crucial concluir que não foram elaboradas propostas. Entretanto, conforme foi possível observar na identificação da pergunta de pesquisa e dos objetivos, em muitas pesquisas aqui identificadas os pesquisadores não tiveram a intencionalidade de desenvolver propostas de políticas públicas em suas teses ou dissertações.

Contudo, conforme se observa na tabela 13, e considerando os demais elementos elaborados na análise epistemológica, alguns pesquisadores se mostraram atentos à necessidade de existir uma estrutura mínima e, até mesmo, investimentos mínimos necessários para o desenvolvimento pleno para implementação ou, viabilidade, de uma política de ação afirmativa direcionada para o acesso ao ensino superior. E isso é possível de ser observado na ficha de número 227.

De modo geral e apesar de todas as dificuldades que exige para implementar uma política pública desta natureza, existe uma forte tendência para que todas as IES possuam uma política de ação afirmativa, seja esta por cota racial ou social. Todavia, ainda que a questão do acesso seja completamente sanada, afinal, existe uma lei de cotas e até mesmo uma jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre a constitucionalidade das cotas, outras demandas já existentes, deverão permear e ser o centro de futuros debates, por exemplo, a concessão de auxílio financeiro para que os alunos cotistas ingressantes possam concluir os cursos de graduação ao qual ingressou.

Isso porque, após desenvolver a análise constata-se, mediante a leitura das teses e dissertações, a dificuldade que os alunos cotistas enfrentam para permanecer no ensino superior. Em geral, a maioria das universidades públicas possuem um programa de assistência estudantil que disponibiliza, por exemplo, auxílio moradia, auxílio alimentação, etc., que na maioria das vezes não consegue contemplar os alunos carente da própria universidade, o que naturalmente exige um aumento no repasse dos recursos financeiro para a universidade.

Com a análise das teses e dissertações também foi possível constatar outras necessidades dos alunos cotistas, por exemplo, gastos com transporte para chegar até a universidade e até mesmo com a alimentação, afinal, como já ressaltado, os recursos financeiros disponibilizados aos alunos pela universidade, é insuficiente para que os alunos cotistas permaneçam na universidade após o ingresso em um curso de graduação.

Essa situação torna-se mais delicada, sobretudo, neste momento histórico onde se encontra “congelado” os gastos públicos do governo, que afeta diretamente a educação, com a aprovação da Emenda Constitucional n.95 de 15 de dezembro de 2016. Nesse sentido, o debate sobre a inclusão social dos alunos cotistas e da permanência do ensino superior deve continuar e se fortalecer para evitar que a falta de investimento faça com que esse assunto não fique em pauta nos debates sobre a universidade pública.

Afinal, com a aprovação dessa PEC, as políticas de ações afirmativas para o ensino superior levam uma “rasteira”, digo, sofre um boicote por parte do próprio governo que deveria assegurar a permanência e a inclusão das pessoas pobres e marginalizadas nas universidades públicas.

Apesar de contraditório a situação do contexto atual no tocante a limitação dos gastos públicos, que atinge a educação e outros setores da sociedade, mantém uma lógica perversa e de exploração que teve início desde a colonização deste país.

Conforme é possível observar, com base no capítulo 1, o ensino superior no Brasil surge para atender aos interesses das elites. Primeiramente da elite que se fez presente no Brasil Colônia e depois, no período do Brasil Império, da elite que já estava em território brasileiro e também da elite que veio junto com a Coroa Portuguesa e se instalou no Brasil.

Somente no século XX, momento o qual já estava proclamada a república, surgiria a universidade no modelo que se conhece atualmente. No entanto, ainda restrita a uma minoria social e economicamente privilegiada. Mais tarde, precisamente no século XXI, ou seja, a partir dos anos 2000, aparecem as primeiras discussões e iniciativas, por parte de algumas universidade, em implementar cotas sociais ou raciais.

O debate foi intenso naquele momento, afinal, o acesso a universidade pública, que no caso brasileiro sempre ofertou ensino de qualidade, estava em vias de não ter mais o acesso restrito. O debate durou anos, o que exigiu que os movimentos sociais sempre debatessem intensamente o

assunto para que não saísse da pauta dos principais debates sobre o ensino superior.

O auge da luta pelo direito ao acesso a universidade pública teve seu auge em 2012, afinal, na ausência do legislador o STF legislou e determinou, por unanimidade, que as cotas raciais são legítimas e constitucionais. A decisão foi proferida após o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF - 186), movida pelo Partido Democratas (DEM), antigo Partido da Frente Liberal (PFL), contra a Universidade de Brasília (UnB) no tocante a política de cotas que a instituição havia aprovada.

No mesmo ano a Presidente da República aprovou a lei n. 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 e dá outras providências” (BRASIL, 2012).

Com isso, efetiva-se o reconhecimento, por parte do Estado democrático brasileiro, que o Brasil é um país marcado pelas desigualdades sociais e econômicas, bem como que existem cidadãos pobres, negros e carentes que estão privados de uma educação de ensino superior de qualidade devido a sua origem social. Isto é, o mesmo Estado que com governos anteriores, perpetuou a discriminação e marginalização da maioria pobre e marginalizada da sociedade brasileira, reconheceu o erro e aceitou uma proposta de mudança, ou seja, aceitou as políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior.

Por conseguinte, entende-se que a aprovação desta lei é um passo importante, contudo, as dificuldades para desenvolver as políticas de ações afirmativas para o ensino superior continuam, uma vez que mesmo a lei n. 12.711/2012 tendo sido aprovada e com duração de 10 anos, o Brasil passou por um golpe de estado que retirou a Dilma Rousseff da presidência, ou seja, retirou-a de um governo legítimo e que na sequência aprovou uma lei que limita os gastos da União que atinge diretamente a maioria das IES públicas do país.

Nessa ordem de considerações, observa-se mais uma vez que, o atual governo, volta a se valer do Estado para limitar o acesso ao ensino superior público à elite da sociedade brasileira. Porém, como a elite não pode revogar a lei de cotas, ela limitou os gastos públicos o que certamente inviabilizará o desenvolvimento das políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior na maioria das IES públicas do Brasil.

Por fim, o contexto atual e as incertezas do futuro exigem atenção redobrada para com as ações afirmativas, pois em um momento em que as perdas sociais parecem iminente, perder o que já se conquistou até o momento, no que se refere as políticas de ações afirmativas para o ensino superior, será extremamente prejudicial para a sociedade brasileira que começou a avançar em passos lentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa propôs uma análise epistemológica sobre as teses e dissertações que pesquisaram a temática das ações afirmativas. Com isso, a tese foi desenvolvida em 4 capítulos, sendo que o primeiro capítulo realizou uma abordagem histórica da educação com atenção especial para o ensino superior no Brasil contemplando o início do desenvolvimento do Brasil Colônia até o período de 1985.

O capítulo estabeleceu paralelos entre os principais eventos europeus, por exemplo, a Revolução Industrial, com o que acontecia no Brasil o que permitiu observar a influência que a Europa exercia no desenvolvimento político e econômico no Brasil e também no desenvolvimento educacional.

O capítulo 2 deu continuidade a abordagem histórica do capítulo 1, contudo, foi construído um capítulo separado porque para abordar sobre as ações afirmativas foi necessário abordar sobre as políticas públicas e esta abordagem privilegiou o desenvolvimento das políticas públicas educacionais a partir do processo de redemocratização que se iniciou em 1985. O capítulo privilegiou uma análise pelo ciclo da política da lei de cotas, ou seja, da lei n.12.711/2012, que estabeleceu cotas raciais e sociais nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Já o capítulo 3 contemplou a pesquisa bibliográfica desenvolvida na tese que consistiu em localizar, identificar e caracterizar as teses e dissertações que estudaram a temática das ações afirmativas. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida utilizando como fonte a BDTD sendo realizada pesquisa nesta base de dados com o uso de palavras-chave. Este capítulo apresenta alguns resultados da pesquisa a partir de algumas informações presentes nas teses e dissertações, por exemplo, a identificação dos autores, das IES desses materiais, das linhas ou grupos de pesquisas entre outras já detalhadas no capítulo 3.

O último capítulo da tese contemplou a análise epistemológica da pesquisa que foi desenvolvida com o uso da matriz paradigmática. Para desenvolver a análise foi selecionada uma amostra que utilizou como critério a leitura dos resumos e da introdução uma vez que para responder a pergunta principal da pesquisa foi necessário identificar as teses e dissertações que apresentassem propostas de políticas públicas para as ações afirmativas para o ensino superior. Após identificar as teses e dissertações, que possivelmente apresentariam propostas de políticas públicas para o ensino superior, elas foram submetidas à análise epistemológica.

Os resultados da análise foram sistematizados no próprio capítulo 4 haja vista que são decorrentes da análise epistemológica o que tornou desnecessário a construção de um capítulo intitulado resultados.

Por conseguinte, é necessário dar ênfase aos resultados da pesquisa porque os estudos constataram a grande necessidade de amplo investimento financeiro para os alunos cotistas do ensino superior. As teses e dissertações analisadas indicam que a maior dificuldade, para se efetivar uma política pública acesso ao ensino superior, consistem em garantir recursos e assistência para que os alunos cotistas possam permanecer no curso de graduação, após o ingresso na universidade. Além disso, essa é uma condição necessária, segundo as pesquisas, para possibilitar que os alunos cotistas possam concluir o curso de ensino superior.

Cabe destacar ainda que as universidades públicas, em linhas gerais ou, em sua maioria, dispõem de poucos recursos financeiros para desenvolver e efetivar políticas públicas de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, é possível argumentar também que outra forma de efetivar uma política pública de acesso ao ensino superior seria o investimento financeiro direto ao aluno cotista que poderia ser por intermédio de conta bancária nominal ao cotista. Todavia, essa proposta exigiria uma cálculo de custo mínimo para os alunos do ensino superior, à exemplo do atual Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Nesse sentido, pode-se inferir mediante as teses e dissertações analisadas que essas políticas públicas se fazem necessária para assegurar a inclusão social nas IES e que amparadas de recursos financeiros apresentam grande potencial para se tornar uma política educacional eficaz. Afinal, mais do que o ingresso é necessário garantir a permanência e a conclusão do curso por parte dos alunos cotistas o que exige propostas de financiamento e estudos amplos para atender as necessidades e demandas de cada IES em todo o território brasileiro.

Com isso, destaca-se a necessidade de estudos futuros para além dos estudos das teses e das dissertações realizados neste trabalho. Mediante os resultados das teses e dissertações analisadas nota-se a ênfase dos pesquisadores na necessidade de amplo recurso financeiro para tornar eficaz a política de ações afirmativas para o ensino superior.

Enfatizar a necessidade de recursos financeiros para a educação é necessária e crucial para garantir a qualidade da educação, sobretudo, neste momento o qual já se encontra aprovada pelo Congresso Nacional a Proposta de Emenda a Constituição

(PEC) 55/2016 que restringe os gastos públicos da União por 20 anos, o qual incluem os gastos com a educação.

Além disso, ainda que haja estudos significativos a respeito do tema é necessário ampliá-lo e manter em pauta de pesquisa e estudos futuros. Evidentemente que a tarefa se torna mais difícil pela perspectiva do futuro governo que somado aos interesses da PEC 55/2016 e da limitação dos gastos da área educacional tornará mais difícil manter esses debates e estudos e, sobretudo, efetivar as políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

Nessa ordem de considerações, e juntamente com todos os resultados obtidos com esta pesquisa, sugere-se que sejam feitos estudos para direcionar recursos aos cotistas viabilizando, após o ingresso, a possibilidade de frequentar e concluir os cursos de graduação viabilizando a inclusão social e a ampliação das camadas populares na universidade pública, assegurando uma formação plural e com qualidade.

REFERÊNCIAS

- ADESKY, Jacques d'. Ações afirmativas e igualdade de oportunidades. **Plataforma democrática**. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14528.pdf>
Acesso em: 31 jan. 2014.
- ALTAFIN, Juarez. **Cotas na universidade**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. 142p. ISBN 9788570782748
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan/jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf> acesso em 10 jan. 2017.
- ANDRADE, Francisco Jatobá de. **Classe, raça e ação afirmativa: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09112012-122850/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- ARAÚJO NETO, Fernando Peixoto. **Estudos do combate à discriminação racial como modo de ação afirmativa dos direitos fundamentais no âmbito laboral**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Direito. 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2138/tde-14062012-105851/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2015
- AVILA, Mariangela Mattos. **O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina**: Campus São José. 2012. 122 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000875395>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho, Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, c1971. 220p.
- BLANCHE, Robert. **A epistemologia**. Tradução de Natália Couto. Lisboa; Rio de Janeiro, RJ: Presença: Martins Fontes, 1975. 161p.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.465 de 3 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília, DF: 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14 abr. 2013.
- BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 3.627 de 28 de abril de 2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, DF: 2004. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=017F52D76DFE1AB3325B3D190D3BE637.node2?codteor=223564&filename=Avulso+-PL+3627/2004
Acesso em: 28 jun. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 29 jun. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: 1989. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-normaatuizada-pl.pdf> Acesso em: 14 abr. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.100 de 29 de setembro de 1995**. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9100-29-setembro-1995-372892-normaatuizada-pl.pdf> Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.504 de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para as eleições. Brasília, DF: 1997. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9504-30-setembro-1997-365408-normaatuizada-pl.pdf> Acesso em: 14 abr. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF: 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-normaatuizada-pe.pdf> Acesso em: 23 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU. Diário Oficial da União. ed. n. 214 de 6 de novembro de 2012. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf> Acesso em: 16 abr. 2013.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm Acesso em: 17 abr. 2013.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e

nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm Acesso em: 17 abr. 2013.

CAMARGO, Fernanda Furtado. **Cursinho pré-vestibulares populares e o caso da Unesp:** alguns condicionantes à sua criação e transformação. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2009/camargo_ff_me_arafcl.pdf. Acesso em: 28 mar. 2015.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** n.58, p.209-244, jun.2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/issue/view/6325/showToc> Acesso em: 13 fev. 2017.

CARVALHO, Emanuel Mangueira. **Ações Afirmativas no Ensino Superior:** a produção acadêmica nas Universidades Estaduais Paulistas, de 1990 a 2012, Campinas: Unicamp, dissertação de mestrado em educação, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934521> Acesso em: 13 jun. 2016.

CARVALHO, Emanuel Mangueira; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. O Estado da arte da produção do conhecimento sobre as ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas. **Revista Pedagógica.** v.16, n.32, p.169-190, jan/jul 2014. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2728/1552> Acesso em: 13 jun. 2016.

CARVALHO, Emanuel Mangueira. Políticas de ações afirmativas: o estado da arte das teses e dissertações de 2013 a 2015. In: II Seminário do GEPALE. **Anais do II Seminário do GEPALE - do direito a educação: pressupostos políticos e perspectivas atuais.** 2016. p. 16-28. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/2seminario-gepale/> acesso em: 20 jul. 2016.

CARVALHO, Emanuel Mangueira. **A produção acadêmico-científica sobre as políticas de ações afirmativas na UNICAMP.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000896890&opt=1> Acesso em: 16 set. 2014.

CARVALHO, Emanuel Mangueira. **Ações afirmativas no ensino superior:** a produção acadêmica nas Universidades Estaduais Paulistas de 1990 a 2012. 2014. 189 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934521>. Acesso em: 16 mar. 2015.

COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. **Estatística.** Ed. Blucher Ltda, 1977. Fonte: <http://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/CiencCompEstatistica/Adriana/formasdeamostragem.pdf> Acesso em: 10 set. 2014.

CUNHA, Luis Antonio. **A universidade temporã : o ensino superior da Colonia a Era de Vargas.** Rio de Janeiro, RJ; Fortaleza: Civilização Brasileira: Editora da UFC, 1980. 295p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1989. 87p.

ELDER, Charles D (et. al). **Problemas públicos y agenda de gobierno**. México, DF: Miguel Angel Porrúa, 2003. 285p.

FALETTO, Enzo. La especificidade del Estado en América Latina. **Revista de la CEPAL**. Santiago de Chile. n.38, p.69-87. Ago/1989. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/11740> Acesso em: 10 fev. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977. 104p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Ano 23, n. 79. Ago.2002. p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 27 fev. 2013.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho =** histórico e contexto contemporâneo. 2010. 199 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000782607&opt=1>. Acesso em: 28 mar. 2015.

GARCIA, Walter. Os agentes da educação. In: GARCIA, Walter. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1977, p. 85-118.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p.15-58. ISBN 8574902601

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O Acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: INEP, 2003. p. 193-214.

HADDAD, Sérgio (Coord). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: SP. Ação Educativa, 2000. 123 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002519.pdf> Acesso em: 21 jan. 2014.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira; Marcos Penchel. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986. 366p.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A era das revoluções: 1789-1848**. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira; Marcos Penchel. 35 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 2015. 532p.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A era dos impérios, 1875-1914**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1989. 546 p.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1975. 112 p.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbico. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976. 248p.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado em questão**. Brasília, DF: INEP: REDUC, 1987. 125p.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**. Campinas/Sorocaba, SP. v.3, n.1, p.7-36, mar.2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 14 fev. 2017

LINHARES, Milton. **Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina. 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-31082012-114202/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2015.

MARTINS, Tatiana Carence; SILVA, Aurélio Ferreira da. Processo de Bolonha e Mercosul educacional: reflexões acerca das políticas de integração e suas ressonâncias na educação superior. **XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU**. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis – Santa Catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014. ISBN: 978-85-68618-00-4. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131936> Acesso em: 14 fev. 2017

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (ORG) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 108 p.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Ogaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.39, n.4, p.1137-1152, out/dez 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923/31464> Acesso em: 11 jan. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: INEP, 2003. p.115-128.

NUNES, Antônio de Assis. **O sistema de cotas para negros na universidade federal do maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2011/nunes_aac_dr_mar.pdf. Acesso em: 28 mar. 2015

OLIVEIRA, Dalila Andrada. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revistas Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 2, p.

197-209, mai/ago 2009. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/issue/view/1329/showToc> Acesso em: 12 fev. 2017

OSZLAK, Oscar. Formação histórica del Estado em América Latina: elementos teorico-metodologicos para su estudio. En Acuña, Carlos, H. (comp.)(2007) Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual, Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros, Buenos Aires y en Estudios **CEDES**, Vol. 1, N° 3, 1978: Buenos Aires, Argentina. Disponível em:

<http://www.oscarozlak.org.ar/images/articulos-espanol/Form%20hist%20del%20Estado%20en%20AL%20el%20teo%20met%20para%20su%20estudio.pdf> Acesso em: 11 fev. 2017.

PAIVA, Jose Maria de. **Colonização e catequese, 1549-1600**. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982. 108p. (Coleção Educação contemporânea. Série: Memória da educação).

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **Revistas Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 2, p. 323-340, mai/ago 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/issue/view/1329/showToc> Acesso em: 12 fev. 2017.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**. v.35, n.124, p.43-55, jan/abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf> Acesso em: 20 jun. 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 207p. (Coleção memória da educação).

RIO DE JANEIRO (RJ). **Lei nº 3.708 de 9 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: 2001. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument> Acesso em: 16 abr. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da educação no Brasil (1930/1973)**. 14. ed. Petropolis: Vozes: [s.n.], c1991. 267p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. v.6, n.19, set./dez.2006. p.37-50. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=237&dd99=view> Acesso em: 27 fev. 2013.

SACARDO, Michele Silva. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil**. 2012. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humana, São Carlos, SP. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2288> Acesso em: 14 mai. 2018

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

_____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” ao paradigma científico. In: SANTOS FILHO, Jose Camilo dos; SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancizar (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013. 111p.

_____. **Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional**. 1982. Dissertação de (Mestrado em Educação)-UnB: Brasília 1982.

_____. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. 229f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251514> Acesso em: 14 mai. 2018.

_____. **A Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas/SP: Práxis, 1996.

_____. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó, SC: Argos, 2013. 159p.

SANTOS, João Derli de Souza. **A produção do conhecimento em educação física: análise epistemológica das dissertações e teses dos programas de pós-graduação nas universidades públicas da Região Sul do Brasil (2000-2010)**. 2012. 175 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251033> Acesso em: 14 mai. 2018.

SANTOS, Marla Andressa de Oliveira. **O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-131929/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ªed. Campinas, SP: Autores associados. 2008. 479p.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, V.3, n.1, p.121-134, jan/jun 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs/issue/view/8/showToc> Acesso em: 11 fev. 2017.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. 390 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250799> Acesso em: 14 mai. 2018.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancizar. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD – Educ. temát. Digit.**, Campinas, SP, v.16, n.1, p.48-66, jan./abr/ 2014. ISSN: 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/115/showToc>. Acesso em: 31 mai. 2018.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca P. **Alfabetização**. Brasília-DF:

MEC/Inep/Comped, 2000. 173p. Disponível em:

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE35088B3-B51D-482A-827D-66061A4AE11E%7D_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 28 fev. 2013.

SOUZA, Celina. 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.pdf> acesso em: 20 jan. 2017.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas. p.01-22. 2002. Disponível em:

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf> Acesso em: 12 jan. 2017.

SOUZA, Júlia Paula Motta de. **Epistemologia da Educação Física: análise da produção científica do Programa de Pós-graduação da Faculdade da Educação Física da UNICAMP (1991-2008)**. 2011. 213 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251029> Acesso em: 14 mai. 2018.

STROISCH, Adriane. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campo São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000875325> Acesso em: 5 abr. 2013.

UNEB. Conselho Universitário. **Resolução nº 196/2002**. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Bahia, BA: 2002. Disponível em: <http://www.ppgesa.uneb.br/arquivos/196%20-%20consu%20-quotas%20afro.pdf> Acesso em: 28 jun. 2015.

VIEIRA, Ana Paula. **Produção do conhecimento em educação física no**

Maranhão: balanço das teses e dissertações de docentes dos cursos de formação profissional. 2017. 1 recurso online (109 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325059> Acesso em: 14 mai. 2018.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. Estudio introductorio y ediction. In: ELDER, Charles D. **Problemas publicos y agenda de gobierno**. México, DF: Miguel Angel Porrúa, 2003. p. 7-75.

ANEXO 1

	IES	Autor (a)	Título	Orientador (a)	Ano de Defesa	Tese/Dissertação	Fonte de acesso	Data
Ficha n.1	UFBA	Ana Paula Conceição Oliveira	Diplomatas negros (as): Ação afirmativa no Instituto Rio Branco e trajetórias de diplomatas (ex) bolsistas.	Jocélio Teles dos Santos	2011	Dissertação	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8596	01/03/16
Ficha n.2	UnB	João Jorge Santos Rodrigues	Direito e ação afirmativa: as políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros. Acesso ao ensino superior.	Alejandra Leonor Pascual	2005	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/2129	01/03/16
Ficha n.3	UFMG	Silvia Adriana da Silva	Processos identitários em contextos de ações afirmativas	Marco Aurélio Maximo Prado	2008	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/TMCB-7X9JYR	01/03/16
Ficha n.4	USP	Luis Felipe Ferreira Mendonça Cruz	Ações afirmativas e o princípio da igualdade	Kabengele Munanga	2011	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-03092012-092058/pt-br.php	01/03/16
Ficha n.5	UNIG RANRIO	Kelly Cristina da Silva Neves	O romance e o indígena: da idealização à ação afirmativa	Vera Lucia Teixeira Kraus	2011	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UGRI_bf3f039360a42f6d7cb83e869eedf38d	01/03/16
Ficha n.6	UFPE	Orlane Araújo de Azevedo Martins	Desapropriação por interesse social: ação afirmativa do poder público.	Francisco de Queiroz Bezerra Cavalcanti	2002	Dissertação	http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4505	01/03/16
Ficha n.7	EST – Escola Superior de Teologia.	Francisco José Sousa Lima	Identidade étnico-racial no contexto das políticas de ação afirmativa	Adriane Luisa Rodolpho	2007	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_d129e1ea0b8e73a74eea28384ad0993b	01/03/16
Ficha n.8	UFBA	Lívia Maria Santana e Sant'Anna	Ações afirmativas: aplicação às políticas de saúde para população negra	Edvaldo Pereira de Brito	2006	Dissertação	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9304	01/03/16
Ficha n.9	UFPE	Mussa Hissa	Entre a unidade e a igualdade	José Luciano	2010	Dissertação	http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle	01/03/16

		Hazin	racial: considerações sobre o problema de utilização da “raça” como critério de discrimen no Direito brasileiro	Góis de Oliveira			/123456789/3898	
Ficha n.10	UFPB	Maria Luciene Ferreira Lima	Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB	Rosa Maria Godoy Silveira	2014	Dissertação	http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/ede/7773	01/03/16
Ficha n.11	UERJ	Carmem Sílvia Moretzsohn Rocha	Classificação étnico-racial e ações afirmativas no contexto do vestibular.	Claudia Barcellos Rezende	2009	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_26ef912d550bd86de72ae97ebedb2e09	01/03/16
Ficha n.12	FGV	Marilene de Paula	Políticas de ação afirmativa para negros no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	Maria Celina D'Araujo	2010	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6891	01/03/16
Ficha n.13	UFMG	Rodrigo Ednilson de Jesus	Ações afirmativas, Educação e Relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?	Nilma Lino gomes	2011	Tese	http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-92QPQK	01/03/16
Ficha n.14	UNIC AP – Universidade Católica de Pernambuco	Thays Oliveira de Britto	Ações afirmativas: cotas para negros nas Universidades Públicas	Walber de Moura Agra.	2011	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP_a49a95606f614c4e92f4dd3d1b298412	01/03/16
Ficha n.15	UnB	Sales Augusto dos Santos	Movimentos negros, educação e ações afirmativas	Sadi Dal Rosso	2007	Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/1973	01/03/16
Ficha n.16	UFRGS	Dircenara dos Santos Sanger	Abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior	Carmem Lucia Bezerra Machado	2009	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24195	01/03/16
Ficha	FGV	Talita de	O impacto das	Cecilia	2014	Dissertação	http://bibliotecadigital	01/03/16

n.17		Moraes Gonçalves Silva	ações afirmativas no ensino superior e o desempenho dos alunos	Machado Berriel			.fgv.br/dspace/handle/ 10438/11924	
Ficha n.18	UNIC AMP	Carolina Cantarino Rodrigues	Políticas de ação afirmativa e o embate entre representações sobre as relações raciais no Brasil.	Maria Suely Kofes	2004	Dissertação	http://www.biblioteca digital.unicamp.br/do cument/?code=vtls00 0314350	01/03/16
Ficha n.19	UNES P	Luciano Francisco de Oliveira	As políticas de ação afirmativa para negros e a possibilidade de elaboração do passado; contribuições adornianas	Divino José da Silva	2013	Dissertação	http://repositorio.unes p.br/handle/11449/92 266	01/03/16
Ficha n.20	MACK ENZIE – Univer sidade Presbit eriana.	Renato Aparecid o Gomes	Legitimidade das políticas públicas de ação afirmativa: a questão jurídica do negro no Brasil.		2006	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vuf ind/Record/IPM_58b 7eca46081e74c04f11 b887bc2d4b7	01/03/16
Ficha n.21	MACK ENZIE – Univer sidade Presbit eriana.	Ruben Marcos Seidl	Da ação afirmativa como política de inclusão acadêmica e seus limites constitucionais		2007	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vuf ind/Record/IPM_a58c 01acf65beed47699f7e eb520fa96	01/03/16
Ficha n.22	UFBA	Dyane Brito Reis Santos	Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.	Robinson Moreira Tenório	2009	Tese	https://repositorio.ufb a.br/ri/handle/ri/1177 8	01/03/16
Ficha n.23	UFSC AR	Érica Aparecid a Kawaka mi Mattioli	Povos indígenas na universidade: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento	Valter Roberto Silvério	2014	Tese	http://bdtd.ibict.br/vuf ind/Record/SCAR_b0 0be34a8f2aeaa7b2c8a 673d4560697	01/03/16
Ficha n.24	UFSC AR	Ana Elisa de Carli dos Santos	Ação afirmativa e cotas: um percurso pela imprensa brasileira (de	Valter Roberto Silvério	2005	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vuf ind/Record/SCAR_d6 501d179b902bb6868a 862b82150a7c	01/03/16

1995 a 2002)

Ficha n.25	UFSC AR	Priscila Martins Medeiros	Raça e estado democrático: o debate sociojurídico acerca das políticas de ação afirmativas no Brasil	Valter Roberto Silvério	2009	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_1ca0a655e5972ffd13a13f901c22937f	01/03/16
Ficha n.26	UnB	Alexandra de Souza Trivelino	Ação afirmativa e política social: focalização como instrumento de justiça social	Debora Diniz	2006	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/8178	01/03/16
Ficha n.27	USP	Maria Inez Nunes Kasai	Cor, pobreza e ação afirmativa: o projeto geração XXI (SP, 1999/2006)	Marcos Antonio da Silva	2006	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11072007-104623/pt-br.php	03/03/16
Ficha n.28	USP	Francisco Jatobá de Andrade	Classe, raça e ação afirmativa: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco	Antônio Sérgio Alfredo Guimarães	2012	Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09112012-122850/pt-br.php	03/03/16
Ficha n.29	UnB	Santiago Falluh Varella	Discriminação racial indireta e ação afirmativa no emprego sob a perspectiva dos direitos coletivos	Sadi Dal Rosso	2009	Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/6425	03/03/16
Ficha n.30	UFBA	Ana Cristina Muniz Décia	Programa de ações afirmativas na UFBA à luz da visibilidade midiática no ambiente virtual: entre ações institucionais e percepções dos sujeitos (estudo de caso do curso de odontologia)	Robinson Moreira Tenório	2013	Tese	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12962	03/03/16
Ficha n.31	UERJ	Jorge Alberto Saboya Pereira	Ações afirmativas nas universidades públicas:	Silene de Moraes Freire	2009	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_a0b5afd3977c6ece8b0e542c6583b6db	03/03/16

aportes
necessários ao
debate da
política de
Cotas

Ficha n.32	UFMG	Mara Marçal Sales	À flor da pele: uma análise crítica de discursos empresariais sobre diversidade racial no trabalho	Antônia Vitória Soares Aranha	2012	Tese	http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8SKQYV	03/03/16
Ficha n.33	UFBA	Nadja Ferreira Pinheiro	Cotas na UFBA: percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e fronteiras.	Paula Cristina Barreto	2010	Tese	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8591	03/03/16
Ficha n.34	UFSC AR	Thais Santos Moya	Ação afirmativa e raça no Brasil: uma análise de enquadramento midiático do debate político contemporâneo sobre a redefinição simbólica da nação	Valter Roberto Silvério	2009	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_f16da6d151c557f61fa8f632d861dd95	08/03/16
Ficha n.35	FGV	Alexandr e Balduino Sollaci	Is 'tagging' a rationale for affirmative action in education?	Carlos Eugênio Ellery Lustosa da Costa.	2014	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11887	10/03/16
Ficha n.36	UNICAMP	Kassandra da Silva Muniz	Linguagem e identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil	Kanavillil Rajagopalan	2009	Tese	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000467557	10/03/16
Ficha n.37	UERJ	Clarissa Fernandes do Rêgo Barros	As ações afirmativas na UERJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade.	Alba Tereza Barroso de Castro	2009	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_29fd947acea88ac4d0add1e6de17947c	10/03/16

Ficha n.38	UEL	Pedro Henrique Andrade	As ações afirmativas na UEL: um estudo sobre a sociabilidade dos estudantes negros na Universidade	Maria Nilza da Silva	2010	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000153963	10/03/16
Ficha n.39	UFPR	Virítiana Aparecida de Almeida	Audiência pública das ações afirmativas: uma visão construtivista dos vieses de mobilização (2010)	Nelson Rosário de Souza.	2015	Dissertação	http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/37882	10/03/16
Ficha n.40	USP	Maria do Socorro da Silva	Ações afirmativas para a população negra: um instrumento para a justiça social no Brasil	Kabengele Munanga	2009	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-26112009-160000/pt-br.php	10/03/16
Ficha n.41	USP	Sabrina Moehleck	Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior	Romualdo Portela Oliveira	2000	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20072003-172034/pt-br.php	10/03/16
Ficha n.42	UNESP	Marcilene e Garcia de Souza	Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” no serviço público do Paraná.	Dagoberto José Fonseca	2010	Tese	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/106249	10/03/16
Ficha n.43	UNICAMP	Fritznel Alphonse	Análise do programa de ação afirmativa e inclusão social (PAAIS) implementado pela Unicamp no período de 2005-2014	Vicente Rodrigues	2015	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000948614	10/03/16
Ficha n.44	UNESP	Antonio de Assis Cruz Nunes	O sistema de cotas para negros na universidade federal do Maranhão.	Sonia Aparecida Alem Marrach	2011	Tese	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/104812?show=full	10/03/16
Ficha n.45	FGV	Eliane Barbosa da	Programa de promoção da igualdade de	Peter Kevin Spink	2013	Tese	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10736	10/03/16

Conceição oportunidade para todos: experiências de ação afirmativa do Ministério Público do Trabalho (2003-2012).

Ficha n.46	FGV	Tiago Maços de Oliveira Miranda	Políticas de ação afirmativa em concurso públicos federais: um estudo sobre a lei nº 12.990/2014.	Fernando Guilherme Tenório	2015	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/15131	10/03/16
Ficha n.47	MACK ENZIE – Universidade Presbiteriana.	Sandra Alberta Ferreira	Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT.	Darcy Mitiko Mori Hanashiro	2013	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IPM_b17abe79aeb524d36fcd2c33d62b5e57	10/03/16
Ficha n.48	UFMA	João da Silva Maciel Junior	A política de cotas no trabalho como ação afirmativa para a pessoa com deficiência em São Luís-MA	Terezinha Moreira Lima	2008	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_17468da145e921b7b94c89088b72a796	10/03/16
Ficha n.49	PUC-PR	Maurício Pereira da Silva	O acesso ao serviço público pro critério racial: um estudo sobre ação afirmativa, justiça, igualdade e mérito no direito brasileiro.	Alvacir Alfredo Nicz	2003	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_6f94d1a42da22215029ea1aae5d61c4e	10/03/16
Ficha n.50	UFSC AR	Márcio Mucedula Aguiar	A especificidade da ação afirmativa no Brasil: a experiência do centro nacional de cidadania negra em Uberaba-MG.	Valter Roberto Silvério	2005	Tese	http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=672	12/03/16
Ficha n.51	UnB	Maria da Penha Nery	Afetividade intergrupala política	Liana Fortunato Costa	2008	Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/1917	12/03/16

afirmativa e sistema de cotas para negros

Ficha n.52	UNICAMP	Edwiges Pereira Rosa Camargo	O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas	Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira	2005	Tese	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=vtls000376509	12/03/16
Ficha n.53	UFBA	Ana Cristina Neri da Conceição Accioly	Exame sobre os limites do paternalismo nas ações afirmativas no Brasil	Ricardo Maurício Freire Soares.	2015	Dissertação	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17446	12/03/16
Ficha n.54	UNICAMP	Emanuel Mangueira Carvalho	Ações afirmativas no ensino superior: a produção acadêmica nas universidades estaduais paulistas de 1990 a 2012.	Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa	2014	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000934521	12/03/16
Ficha n.55	UFS	Yérsia Souza de Assis	A experiência das ações afirmativas na universidade federal de Sergipe: os cursos de direito e medicina.	Frank Nilton Marcon	2014	Dissertação	https://bdtd.ufs.br/handle/tede/567	12/03/16
Ficha n.56	UNISINOS	Altamar Constante Pereira Júnior	A democratização racial na universidade: a legitimidade e os limites das ações afirmativas no acesso ao ensino superior.	José Luis Bolzan de Moraes	2010	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4013	12/03/16
Ficha n.57	UNICAMP	Kátia Cristina Norões	Cotas raciais ou sociais? Trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público – 2001 a 2010.	Salvador Antonio Mireles Sandoval	2011	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000859219	12/03/16
Ficha n.58	UNESP	Malomalo Bas'ilele	Repensar o multiculturalismo e o	Dagoberto José Fonseca	2010	Tese	http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F/2JM5J8FFLSSHGMUX	12/03/16

desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)

USRNMKRE695P24
TPTL5A2UFHB179
NERCDG-04346?func=short-sort&set_number=004549&sort_option=03---A01---A

Ficha n.59	USP	Estela Waksberg Guerrini	Ações afirmativas para negros na universidades públicas brasileiras: o caso do tribunal de justiça do Rio de Janeiro (2001-2008)	Eunice Aparecida de Jesus Prudente	2010	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-23112010-094208/pt-br.php	12/03/16
Ficha n.60	UERJ	Maythe de Bríbean San Martin Pulici	A pesquisa acadêmica sobre ação afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010.	João Feres Junior	2012	Dissertação	http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5853	12/03/16
Ficha n.61	UNICAMP	Janaina Speglich de Amorim Carrico	Tapete vermelho para elefante branco: o embate entre as diferenças dos alunos na Universidade	Maria Teresa Eglér Mantoan	2008	Tese	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000439859	12/03/16
Ficha n.62	UNICAMP	Adriane Stroisch	A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina. (2009-2010)	Zacarias Pereira Borges	2012	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000875325	13/03/16
Ficha n.63	PUC-RJ	Mônica Andrea Oliveira Almeida	Policies of affirmative action and higher education: the experience of na undergraduate course in social	Vera Maria Ferrao Candau	2003	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=4312@2	13/03/16

services at the catholic university, Rio de Janeiro (PUC-RIO).

Ficha n.64	PUC-RJ	Bruno Ferman	Cotas no processo de admissão de universidade: efeitos sobre a proficiência de alunos do ensino médio.	Juliano Junqueira Assunção	2006	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8862@1	13/03/16
Ficha n.65	PUC-RJ	Gilda Alves Batista	Relações raciais e educação: uma análise do programa políticas da cor na educação brasileira (PPCOR)	Vera Maria Ferrao Candau	2007	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10750@1	13/03/16
Ficha n.66	UFSC AR	Miliana Passarelli Ubiali	Ideologia e política: a relação entre estado e movimento social negro	Valter Roberto Silvério	2004	Dissertação	http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1294	13/03/16
Ficha n.67	UFRN	Maria Iglê de Medeiros	Retratos da dignidade: negros do riacho	Maria das Graças Pinto Coelho	2008	Dissertação	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14247	13/03/16
Ficha n.68	PUC-RJ	Thelma Beatriz Carvalho Cajueiro Lersch	Cidadania, reconhecimento e justiça: para uma compreensão moral da ação afirmativa racial	Angela Maria de Randolpho Paiva	2014	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=23548@1	13/03/16
Ficha n.69	PUC-PR	Marcelo Giovanni Batista Maia	Política de acesso a educação superior: o sistema de cotas para negros	Maria Lourdes Gisi	2007	Dissertação	http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=823	14/03/16
Ficha n.70	FGV-SP	Eduardo Zylberstajn	Cotas nas universidades e aprendizado escolar: modelo teórico e evidências empíricas	André Portela Fernandes de Souza	2010	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8238	14/03/16
Ficha n.71	UNESP	Vanessa Strowitzki Goto	A questão social do negro brasileiro e o dilema entre	José Geraldo Alberto Bertoncini	2014	Dissertação	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/88756	14/03/16

redistribuição e reconhecimento
: uma análise das cotas raciais nas universidades públicas

Ficha n.72	UFMG	João Bernardo da Silva Filha	Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de história.	Aracy Alves Martins	2005	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85EQBH	14/03/16
Ficha n.73	UFSC	Alessandro Theodoro Cassoli	A política de cotas da UFSC na opinião dos seus graduandos	Ilse Scherer-Warren	2013	Dissertação	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107059	14/03/16
Ficha n.74	UNESP	Elizângela Áreas Ferreira de Almeida	Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano	Eliane Giachetto Saravali	2015	Dissertação	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/124049	14/03/16
Ficha n.75	UFS	Zoraide Vasconcelos Mamede	Instituição, ideia e conhecimento: análise do processo de implementação do programa de ação afirmativa na Universidade Federal de Sergipe (2001-2008)	Wilson José F. De Oliveira	2014	Dissertação	https://bdtd.ufs.br/handle/tede/461	14/03/16
Ficha n.76	UERJ	Adilson Pereira dos Santos	Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de ouro preto.	Maria Isabel Ramalho Ortigão	2011	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_e3f2ce0cf529882e1a45ae7131e55c8	14/03/16
Ficha n.77	UERJ	Fátima Lobato Fernandes	Políticas da ação afirmativa e acesso ao ensino superior: os impactos	Pablo Gentili	2006	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_93684397b6546c08cbcd6228d397444b	14/03/16

institucionais
da introdução
das leis de
reserva de
vagas na UERJ

Ficha n.78	UFBA	Penildon Silva Filha	Política de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na universidade federal da Bahia	José Wellington Marinho de Aragão	2008	Tese	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11855	14/03/16
Ficha n.79	USP	Edilza Correia Sotero	Negros no ensino superior: trajetória e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador.	Antonio Sérgio Alfredo Guimarães	2009	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-12032010-124322/pt-br.php	14/03/16
Ficha n.80	UNISINOS	Yuri Schneider	A (in)efetividade dos direitos fundamentais no estado democrático de direito: as ações afirmativas como consecutórias da busca da eficaz aplicação do princípio constitucional da igualdade.	José Luis Bolzan de Moraes	2007	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2388	14/03/16
Ficha n.81	UFMG	Carlos José Lírio	Ações afirmativas e recursos discursivos: a representação dos atores sociais na dimensão extensionista de projetos educacionais selecionados para o Programa	Sonia Maria de Oliveira Pimenta	2012	Tese	http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8U7N3V	14/03/16

Uniafro em
2008.

Ficha n.82	UnB	Rafael Augusto da Costa Alencar	Ações afirmativas no Brasil: um estudo de caso sobre o estatuto da igualdade racial	Luis de Gusmão	2010	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/8780	14/03/16
Ficha n.83	UFBA	Ilzver de Matos Oliveira	O discurso do judiciário sobre as ações afirmativas para a população negra na Bahia	Celso Luiz Braga de Castro	2008	Dissertação	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10770	14/03/16
Ficha n.84	UnB	Anabelle Carrilho da Costa	Ações afirmativas de gênero e trabalho: o programa pró-equidade de gênero na Eletronorte	Silvia Cristina Yannoulas	2011	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/7801	14/03/16
Ficha n.85	UFRGS	Felipe Prolo	Possibilidades e oportunidades de atuação política: Estudo sobre a formação do grupo de Trabalho de Ações afirmativas no processo de reivindicação por cotas de ingresso na UFRGS	Renato de Oliveira	2011	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39523	14/03/16
Ficha n.86	UNICAMP	Mariângela Mattos Ávila	O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus São José	Mara Regina Martins Jacomeli	2012	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000875395	14/03/16
Ficha n.87	UNICAMP	Rafael Pimentel Maia	Análise do desempenho dos alunos da Unicamp do vestibular à conclusão do curso utilizando U-estatísticas	Hildete Prisco Pinheiro	2008	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=vtls000436754	14/03/16
Ficha n.88	PUC-RJ	Reinaldo da Silva	Educação superior,	Denise Pini	2007	Tese	http://www.maxwell.vrac.puc-	14/03/16

Guimarães trabalho e Rosalem rio.br/Busca_etds.php
 es cidadania da da Fonseca ?strSecao=resultado&
 população negra. O que nrSeq=11166@1
 aconteceu com
 os estudantes
 provenientes
 dos pré-
 vestibulares
 comunitário e
 populares em
 rede
 beneficiários
 das ações
 afirmativas da
 PUC-Rio após
 sua formatura
 na graduação?

Ficha n.89	UFSC AR	Amanda batista Braga	Mídia impressa na promoção de discurso sobre políticas de igualdade racial: O negro e a revista raça.	Vanice Maria Oliveira Sargentini	2008	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_e56c67961c3829b34d52c563bdf74dcd/Description#tabnav	14/03/16
Ficha n.90	UFBA	Jaqueline Correia dos Santos	Acesso e permanência no curso de pedagogia da universidade federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas.	Rosilda Arruda Ferreira	2013	Dissertação	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15301	14/03/16
Ficha n.91	PUC-RJ	Vanessa Pontes da Costa	Ensino superior, desigualdades e democratização : um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro	Andréia Clapp Salvador	2014	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=24506@1	14/03/16
Ficha n.92	PUC-PR	Milena Maria Corcini	Políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil	Lindomar W. Boneti	2007	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_11df05e8ac4ebf2cfd75a78e4c7944f9/Description#tabnav	14/03/16
Ficha	UFBA	Amélia	Capoeira	Edivaldo	2006	Tese	https://repositorio.ufba	14/03/16

n.93		Vitória de Souza Conrado	angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia	Machado Boaventura			a.br/ri/handle/ri/11891	
Ficha n.94	USP	Fernanda Taturce Silva	Vulnerabilidade como critério legítimo de desequiparação no processo civil	Rodolfo de Camargo Mancuso	2011	Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2137/tde-16082012-143743/pt-br.php	14/03/16
Ficha n.95	UNESP	Diego da Costa Vitorino	O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG fonte (Araraquara-SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra	Dulce Consuelo Andreatta Whitaker	2009	Dissertação	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/99024	14/03/16
Ficha n.96	UFSC	Luciana Martendal	Programa de atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social: aproximações avaliativas sobre sua implementação e gestão	Vera Maria Ribeiro Nogueira	2012	Dissertação	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100568	14/03/16
Ficha n.97	PUC-RJ	Andreia Clapp Salvador	Ação afirmativa no ensino superior: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio	Angela Maria de Randolpho Paiva	2008	Tese	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=13092@1	14/03/16
Ficha n.98	UFSC	Gregório Unbehauen Leal da Silva	O desempenho e as cotas: o caso da UFSC	Julian Borba	2015	Dissertação	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132470	14/03/16
Ficha n.99	UFBA	Marta Íris Camargo Messias da Silveira	O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da lei federal 10.639/03 – o	Sara Martha Dick	2009	Tese	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11808	14/03/16

Caso da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS.

Ficha n.100	UFSC AR	Talita Lazarin Dal'Bó	Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”	Clarice Cohn	2010	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_33c7e68c250a48c9e7fd8b013b98ec9f/Description#tabnav	14/03/16
Ficha n.101	UFS	Layanna Maria Santiago Andrade	Acessibilidade das pessoas com deficiência no mercado de trabalho mediante cotas	Flávia Moreira Guimarães Pessoa	2014	Dissertação	https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1386	15/03/16
Ficha n.103	UnB	Marília Danielli Lopes Teive	A política de cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais	Mario Ângelo Silva	2006	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/2001	15/03/16
Ficha n.104	UERJ	Patrícia Simões de Carvalho Franco	Entre a morte e a ressurreição de um mito: os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil	Helena Bomeny	2006	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_b4edf6af8a06f9caa127069cdcf36a45/Description#tabnav	15/03/16
Ficha n.105	UNIC AMP	Fabiane Teixeira de Jesus Marques	Quem é negro no Brasil? Uma análise discursiva de artigos que versam sobre a adoção de “cotas” em universidades públicas	Carolina Maria Rodrigues Zuccolillo	2006	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000466275	15/03/16
Ficha n.106	PUC-RJ	Pedro Estiguer Henriques	Ação afirmativa e controle de constitucionalidade: limites do judiciário na análise de fatos e prognoses legislativos	José Ribas Vieira	2008	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12268@1	15/03/16

Ficha n.107	PUC-RJ	Luciana Ferreira Barcellos	Interdiscursividade e práticas cotidianas: modos de fazer/operar a política de reserva de vagas na UERJ	Solange Jobim e Souza	2012	Tese	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=21803@1	15/03/16
Ficha n.108	UFSC AR	Eugenia Portela de Siqueira Marques	O programa universidade para todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008.	João dos Reis Silva Júnior	2010	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_016cf0c6fc5408ebaf5f6af9078fa315/Description#tabnav	15/03/16
Ficha n.109	UERJ	Luiz Augusto de Souza Carneiro de Campos	Enquadrando a esfera pública: a controvérsia das cotas raciais na imprensa	João Feres Junior	2013	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_ad91c738a395e5e40b01cd8606eeefde/Description#tabnav	15/03/16
Ficha n.110	PUC-RJ	André Werneck Barrouin	Juventude e política: o pré-vestibular comunitário enquanto espaço de subjetivação	Solange Jobim e Souza	2012	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=20228@1	15/03/16
Ficha n.111	USP	Sabrina Moehlecke	Fronteira da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial	Romualdo Portela Oliveira	2004	Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07012005-100851/pt-br.php	15/03/16
Ficha n.112	USP	João Galvão Bacchett o	Cursinhos pré-vestibulares alternativos no municípios de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior	Romualdo Portela Oliveira	2003	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082003-114804/pt-br.php	15/03/16
Ficha n.113	USP	Claudio Mendonça Braga	O novo marco regulatório como instrumento para a efetivação de políticas	Dalmo de Abreu Dallari	2013	Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-10092014-094409/pt-br.php	15/03/16

públicas de
democratização
do acesso à
educação
superior

Ficha n.114	FGV	Genilda Sandra Madeira Saji	Gestão da diversidade no Brasil: apresentação de um modelo brasileiro	Maria José Tonelli	2005	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/5738	15/03/16
Ficha n.115	USP	Luiza Barros Rozas	Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade	Dilma de Melo Silva	2009	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-21062011-153542/pt-br.php	15/03/16
Ficha n.116	USP	Maria Letícia Puglisi Munhoz	Diversidade, relações raciais e educação em direitos humanos	Gislene Aparecida dos Santos	2009	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-12082013-151030/pt-br.php	15/03/16
Ficha n.117	UFRGS	Lucio Antonio Machado Almeida	O intrincado caminho moral das cotas raciais para negros no Brasil como política de reconhecimento à luz do pensamento de Charles Taylor	José Alcebádes de Oliveira Junior	2015	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/121896	15/03/16
Ficha n.118	FGV	Sérgio Sampaio Bezerra	A nova “ralé” das organizações do trabalho: um estudo sobre a colocação profissional da pessoa com deficiência intelectual	Marcelo Milano Falcão Vieira	2010	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11225	15/03/16
Ficha n.119	UFSC	Paula de Abreu Pereira	Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	2011	Dissertação	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95177	15/03/16

Santa Catarina

Ficha n.120	UFU	Glênio Oliveira da Silva	Arcabouço jurídico normativo pedagógico da lei federal 10.639/03 na universidade federal de Uberlândia: avanços e limites	Lazara Cristina da Silva	2013	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_ebad61fe2aa783e720f4f0d16124ea8b/Description#tabnav	15/03/16
Ficha n.121	FGV	Marília Sorrini Peres Ortiz	O programa pró-equidade de gênero e raça e o enfrentamento das desigualdades no mundo do trabalho: um estudo a partir dos sentidos construídos pela Secretaria de políticas para as mulheres	Mario Aquino Alves	2014	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11849	15/03/16
Ficha n.122	UFRGS	Vera Rosane Rodrigues de Oliveira	Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça-processo de implementação da lei 73/1999 de cotas na UFRGS	Carmen Lucia Bezerra Machado	2006	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17913	15/03/16
Ficha n.123	UFPB	Charles de Sousa Trigueiro	Políticas afirmativas para pessoas com deficiência e a efetividade do princípio do pleno emprego: o caso dos portadores de visão monocular e surdez unilateral	Maria Creusa de Araújo Borges	2014	Dissertação	http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7784	15/03/16
Ficha n.124	PUC-RJ	Andréa Pavão	Inclusão e exclusão das camadas	Tânia Dauster	2004	Tese	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php	15/03/16

populares na
Universidade: o
papel da leitura
e da escrita

?strSecao=resultado&
nrSeq=5665@1

Ficha n.125	UFS	Ana Paula Leite Nascime nto	Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	Josiane Soares Santos	2014	Dissertação	https://bdtd.ufs.br/handle/tede/2568	15/03/16
Ficha n.126	UNOE STE	Márcio Donizetti Corrêa	Programa universidade para todos (prouni): Satisfação, expectativa, evasão e permanência de bolsista em uma faculdade particular de Presidente Prudente-SP	José Camilo dos Santos Filho	2014	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_da_e4b9e9fa7403364e76a4ddca2e5/Description#tabnav	15/03/16
Ficha n.127	FGV	Marina Jacob Lopes da Silva Santos	Políticas públicas e direito: democratização do acesso ao sistema federal de ensino superior	José Garcez Ghirardi	2015	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/15079	15/03/16
Ficha n.128	UFRGS	José Edival Vale Braga	Ações ambientais afirmativas – critérios ambientais definidores dos novos parâmetros de financiamento das políticas públicas ambientais: análise econômico- financeira, jurídica, política e social da política nacional, dos planos estaduais e dos planos	Marco Fridolin Sommer Santos	2011	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35432	15/03/16

municipais de
resíduos
sólidos.

Ficha n.129	UFS	Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira	O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na universidade federal de sergipe	Paulo Sérgio da Costa Neves	2013	Tese	https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1633	15/03/16
Ficha n.130	UERJ	Luciana Santiago da Silva	A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar.	Mairce da Silva Araújo	2013	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_8809c271c6342438e02844d0da0bc247	15/03/16
Ficha n.131	PUC-Campinas	Kátia Maria Eugênio	A implementação da lei 10.639/03 por meio do MIPID em Campinas (SP): a luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado brasileiro	Arthur José Renda Vitorino	2013	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PCAM_98aa584829277f806f307f3218db65c0/Description#tabnav	15/03/16
Ficha n.132	UFG	Carliane Paiva Gonçalves	Eu sempre estava fora do lugar: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas	Joana Plaza Pinto	2012	Dissertação	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2413	15/03/16
Ficha n.133	UFBA	Ivanessa Thaianed do Nascimento Cavalcanti	<i>Análise do diferencial de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas da UFBA pelo propensity score matching</i>	Cláudia Sá Malbouillon Andrade	2015	Dissertação	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18125	15/03/16
Ficha n.134	PUC-RJ	Miriano Amaral Jonis	Aprender para a vida ou para o vestibular? O alfabetismo	José Carmelo B. De Carvalho	2006	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PRIO_620c63cc849bb0d9250fb14e1a2758d9/Descri	15/03/16

Silva científico e a construção social de conceitos biológicos entre estudantes de cursos pré-vestibulares comunitários

Ficha n.135	UFRGS	Ilídio Medina Pereira	Debata público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira	Maria Helena Weber	2011	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49272	16/03/16
Ficha n.136	UFRGS	Caroline Baranzeli	Universidade e relações raciais: a perspectiva de estudantes do curso direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS	Arabela Campos Oliven	2014	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/107984	16/03/16
Ficha n.137	UFAM	Marcos André Ferreira Estácio	As quotas para indígenas na universidade do estado do Amazonas	José Silvério Baia Horta	2011	Dissertação	http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3183	16/03/16
Ficha n.138	USP	Waléria Furtado Pereira	Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes	Sônia Teresinha de Sousa Penin	2011	Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122011-152437/pt-br.php	16/03/16
Ficha n.139	PUC-RJ	Leandro Duarte de Oliveira	A relação entre as políticas de ação afirmativa e permanência na educação de ensino superior: as especificidades do benefício moradia para os discentes de graduação da UFRJ	Andréia Clapp Salvador	2014	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=25126@1	16/03/16
Ficha n.140	USP	Leandro de Campos-Fonseca	Estudo de caso dos repertórios interpretativos empregados na construção de posicionamentos contrários ao sistema de	Alessandro de Oliveira dos Santos	2014	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-13112014-112431/pt-br.php	16/03/16

cotas raciais
nas
universidades
públicas
brasileiras em
comentários na
internet

Ficha n.141	USP	Marla Andressa de Oliveira Santos	O pertencimento racial de negros da Faculdade Zumbi dos Palmares	Marília Pinto de Carvalho	2012	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-131929/pt-br.php	16/03/16
Ficha n.142	PUC-RJ	Daniela Frida Drelich Valentim	Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico	Vera Maria Ferrao Candau	2012	Tese	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=19501@1	16/03/16
Ficha n.143	UFS	Antonio Carlos Nogueira Santos	Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da universidade federal de Sergipe-cidade universitária professor José Aloísio de Campos	Verônica dos Reis Mariano Souza	2012	Dissertação	https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1798	16/03/16
Ficha n.144	UFS	Cátia Matias dos Santos	Prática de ensinios em pré-vestibulares populares: um estudo de caso do pré-universitário SEED	Veleida Anahi da Silva	2011	Dissertação	https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1754	16/03/16
Ficha n.145	UFMA	Maria da Guia Viana	Os desafios da implementação da lei federal n.º10639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão	Iran de Maria Leitão Nunes	2009	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_3c176dc79b8a45a5becdad057911b154/Description#tabnav	16/03/16
Ficha n.146	UFRN	Almog Griner	O argumento de inclusão enquanto política de acesso à universidade	Luciano M. B. Sampaio	2012	Dissertação	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/12209	16/03/16

pública

Ficha n.147	UFSC AR	Juliana Sousa	As mulheres trabalhadoras em luta pelo espaços de poder no sindicato dos metalúrgicos do ABC	Jacob Carlos Lima	2011	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_d4ffd8e53c8f98e84928400635102b54/Description#tabnav	16/03/16
Ficha n.148	UnB	Ionete Eunice de Araújo	Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na universidade de Brasília	Paulo Roberto Amorim Loureiro	2013	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/14151	16/03/16
Ficha n.149	UNESP	Fernanda Furtado Camargo	Cursinhos pré-vestibulares e o caso da unesp: alguns condicionantes à sua criação e transformação	João Augusto Gentilini	2009	Dissertação	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/90263	16/03/16
Ficha n.150	UFPE	Rebeca Oliveira Duarte	Nos alicerces do mundo: o dilema e a dialética na afirmação da identidade negra	Ana Tereza Lemos-Nelson	2006	Dissertação	http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/1586	16/03/16
Ficha n.151	UnB	Ranielle Caroline de Sousa	O direito achado no campo: a construção da liberdade e da igualdade na experiência da turma Evandro Lins e Silva	Alexandre Bernardino Costa	2012	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/13940	16/03/16
Ficha n.152	UFSC AR	Paulo Sérgio de Andrade	Pertencimento étnico-racial e ensino de história	Petronilha B. Gonçalves e Silva	2006	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_97a0f614b8606ec28f778be8923d7bb8/Description#tabnav	16/03/16
Ficha n.153	UFS	Flávio Correia Santos	As disciplinas de exatas e o processo de ensino para alunos com deficiência visual na Universidade Federal de Sergipe	Verônica dos Reis Mariano Souza	2014	Dissertação	https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1932	16/03/16
Ficha n.154	PUC-RJ	Kelly Kotlinski Verdade	As mulheres e a democracia representativa no Brasil: uma	Maria Celina Soares D'Araujo	2013	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&	16/03/16

análise do
sistema
eleitoral
brasileiro

nrSeq=24864@1

Ficha n.155	FJP – Fundação João Pinheiro	Tais Miranda Damasce no	Conhecimento e formação de agenda: uma análise da promoção da igualdade racial no Brasil (1995 a 2003)	Bruno Lazzarotti Diniz Costa	2010	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FJP_0eb8c2b8064f814aa98b16d8899bc659/Description#tabnav	16/03/16
Ficha n.156	UFRGS	Dicenara dos Santos Sanger	Para além do ingresso na Universidade – radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre	Carmem Lucia Bezerra Machado	2003	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3999	16/03/16
Ficha n.157	UFSC	Neide Pelaez de Campos	Intencionalidade e na construção do olhar estético-crítico do professor do ensino fundamental	Vânia Ribas Ulbricht	2000	Dissertação	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78805	16/03/16
Ficha n.158	UNISINOS	Teodoro Antunes Gomes Filho	Saberes docentes em EJA: Um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS)	Mari Margarete dos Santos Forster	2012	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3290	16/03/16
Ficha n.159	UNICAMP	Vinicius Gaspar Garcia	Pessoa com deficiência e o mercado de trabalho-histórico e contexto contemporâneo	Waldir José de Quadros	2010	Tese	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000782607	16/03/16
Ficha n.160	UNICAMP	Natalia Costa Rognitz	Estrutura e dinâmica da psique na filosofia platônica da república	Lucas Angioni	2012	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000876241	16/03/16
Ficha n.161	PUC-RS	Ana Luiza dos Santos Julio	Negros e negras no ensino superior privado: um estudo sobre raça e gênero	Marlene Neves Strey	2011	Tese	http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/759	16/03/16
Ficha n.162	UCB – Universidade Católica de	Pedro Alves de Oliveira	O direito à educação e o sistema de cotas: perspectivas do		2004	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_3d76d47d142cf45adca34a780dcb516c	16/03/16

	Brasília		direito comparado					
Ficha n.163	UFPB	Maria José Cândido Barbosa	A formação continuada na construção da identidade docente: o curso educação africanidades Brasil	Sônia de Almeida Pimenta	2009	Dissertação	http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4904	16/03/16
Ficha n.164	UERJ	Marcio André de Oliveira dos Santos	Políticas raciais comparadas: movimentos negros e estado no Brasil e Colômbia (1991-2006)	João Feres Junior	2012	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_f22ab0e86e6832ad782ef4d26fbaf93a/Description#tabnav	16/03/16
Ficha n.165	MACKENZIE – Universidade Presbiteriana.	Mônica Sapucaia Machado	A lei de cotas no poder legislativo: uma análise da representação feminina na política partidária brasileira		2014	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IPM_7018452af678fc48ee6900a442361861/Description#tabnav	16/03/16
Ficha n.166	UFRGS	Carla Gonçalves Rodrigues	Por uma pop'escrita acadêmica educacional	Tomaz Tadeu	2006	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6581	16/03/16
Ficha n.167	UnB	Marconi Fernandes de Sousa	Representação racial da câmara dos deputados: análise de discurso parlamentares da 49ª e 50ª legislaturas (1991-1999)	Flávia Millena Biroli Tokarski	2009	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/7845	16/03/16
Ficha n.168	UnB	Paulo Pentead de Faria e Silva Neto	Estratégias argumentativas em torno da política de cotas étnico-raciais na universidade pública: elementos de lógica informal e teoria da argumentação	Nelson Gonçalves Gomes	2010	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/5619	16/03/16
Ficha n.169	UFSC	Karina de Araújo Dias	Formação continuada para diversidade étnico-racial – desafios	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	2011	Dissertação	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94837	16/03/16

pedagógicos no
campo das
ações
afirmativas na
rede municipal
de ensino de
florianópolis

Ficha n.170	UFMG	Paulo Henrique Caetano	A palavra- chave racismo e suas relações lexicais: uma análise crítica dos discursos sobre relações raciais brasileiras em corpus de jornal impresso	Célia Maria Magalhães	2007	Tese	http://www.biblioteca digital.ufmg.br/dspac e/handle/1843/ALDR -73WR4F	16/03/16
Ficha n.171	UEL	Lúcia Regina Marques Giordano	O comportamento informativo na política de cotas da universidade estadual de londrina	Linete Bartalo	2012	Dissertação	http://www.biblioteca digital.uel.br/docume nt/?code=vtls0001811 8	16/03/16
Ficha n.172	PUC- RJ	Jussara Francisca de Assis	Vencedoras, estrategistas e/ou invisibilidade? Um estudo das possibilidades e dos limites do programa pró- equidade de gênero para as mulheres negras nas empresas	Denise Pini Rosalem da Fonseca	2010	Dissertação	http://www.maxwell. vrac.puc- rio.br/Busca_etds.php ?strSecao=resultado& nrSeq=16547@1	16/03/16
Ficha n.173	PUC- RS	Betina Heike Krause Suecker	Princípios para a justificação do dever de punir (privação da liberdade) no estado democrático de direito: a retribuição possível	Thadeu Weber	2010	Tese	http://tede2.pucrs.br/t ede2/handle/tede/413 0	16/03/16
Ficha n.174	UFG	Eduardo Aires Berbert Galvão	Cotas raciais como política de admissão UERJ, UnB e o caso da UFG	Pedro Célio Alves Borges	2009	Dissertação	http://repositorio.bc.u fg.br/tede/handle/tede/ 1601	16/03/16
Ficha n.175	USP	Mariana Guimarães Rocha da Cunha	Feminismo e direito penal	Renato de Mello Jorge Silveira	2011	Dissertação	http://www.teses.usp. br/teses/disponiveis/2/ 2136/tde-14052012- 161411/pt-br.php	16/03/16

Bueno

Ficha n.176	UnB	Carla Camuso	Aldeamento intelectual: inserção de indígenas na educação profissional e tecnológica	Iara Lúcia Gomes Brasileiro	2011	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/9458	16/03/16
Ficha n.177	PUC-RJ	Daniela Frida Drelich Valentim	Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito	Vera Maria Ferrao Candau	2005	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=7712@1	16/03/16
Ficha n.178	UFMG	Agnaldo Afonso de Sousa	Narrativa de negros na TV: o que dizem as crianças?	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	2009	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-858PNS	16/03/16
Ficha n.179	UFRGS	Kátia Soares Coutinho	Biblioteca virtual de soluções assistivas: educação e trabalho	Liliana Maria Passerino	2015	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115740	16/03/16
Ficha n.180	UNISINOS	Marialva Linda Moog Pinto	Qualidade da educação superior e o prouni: limites e possibilidades de uma política de inclusão	Maria Isabel da Cunha	2010	Tese	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3049	16/03/16
Ficha n.181	PUC-RS	Fernanda Nogueira	Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública	Marília Costa Morosini	2015	Dissertação	http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3828	16/03/16
Ficha n.182	UEL	Gláucia Ruivo Murinelli	Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição:	Regina Célia Alegro	2012	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000176624	16/03/16

um estudo em
meio a lei
federal
10.639/03

Ficha n.183	UnB	André Ricardo Nunes Martins	A polêmica construída racismo e discurso da imprensa sobre a política de cotas para negros	Maria Izabel Santos Magalhães	2004	Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/1576	16/03/16
Ficha n.184	PUC-RJ	Keiza da Conceição Nunes	A inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: estudo de caso em uma empresa de produtos alimentícios na cidade do Rio de Janeiro	Inez Terezinha Stampa	2014	Dissertação	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=24166@1	16/03/16
Ficha n.185	USP	Sylvia da Silveira Nunes	Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil	José Leon Crochík	2010	Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-27072010-082636/pt-br.php	16/03/16
Ficha n.186	UnB	Rodrigo de Oliveira Godinho	Normas internacionais e distribuição: caminhos da política redistributiva em jogos de dois níveis	Eduardo José Viola	2007	Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/2057	16/03/16
Ficha n.187	UFRGS	Maria Aparecida T. Estacia	Alunos do ProUni da Universidade de Passo Fundo: Trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico	Arabela Campos Oliven	2009	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21388	16/03/16
Ficha n.188	UnB	Arryanne Vieira Queiroz	Deficiência e justiça: um estudo de caso sobre a visão monocular	Debora Diniz	2011	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/10140	16/03/16
Ficha n.189	UnB	Lívia Gimenes Dias da Fonseca	A luta pela liberdade em casa e na rua: a construção do direito das mulheres a partir do	José Geraldo de Sousa Junior	2012	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/10695	16/03/16

projeto
promotoras
legais
populares do
Distrito Federal

Ficha n.190	USP	Fernanda Vieira Guarnieri	Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular	Lucy Leal Melo-Silva	2008	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/td-05112009-202847/pt-br.php	16/03/16
Ficha n.191	UEFS	Luciane Ribeiro	Morbimortalidade de materna no estado da Bahia: diferenciais segundo a raça/cor da pele	Edna Maria de Araújo	2013	Dissertação	http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/80	16/03/16
Ficha n.192	UNILA SALLE – Centro Universitário La Salle	Rosane Caminski Ferreira	Os estudantes indígenas em cena: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade	Rosa Maria Castilho Fernandes	2014	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/108543	16/03/16
Ficha n.193	PUC-RS	Rafael Petry Trapp	A conferência de Durban e o antirracismo no Brasil (1978-2001)	Ruth Maria Chittó Gauer	2014	Dissertação	http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2484	16/03/16
Ficha n.194	UEL	Karen de Abreu Anchieta	História da implantação do sistema de cotas para negros na universidade estadual de londrina – UEL (2000-2005)	Maria Luiza Macedo Abudd	2008	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000128867	16/03/16
Ficha n.195	UFMG	Tatiana Lucia Cardoso	Entre a negritude e a branquitude: memória, discurso e relações de poder na construção da identidade de sujeitos pardos		2012	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_c35cc313d378988b0cb21e761bc4fa4	16/03/16
Ficha n.196	UFRRS	Marily Mourão Pereira	Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na universidade estadual do Rio Grande do Sul	Cláudio Roberto Baptista	2007	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14671	16/03/16

Ficha n.197	USP	Geraldo Sabino Ricardo Filho	O discurso sobre as políticas educacionais: coesões e ramificações dos especialistas em educação (1990-2007)	Jaime Francisco Parreira Cordeiro	2010 Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-143629/pt-br.php	16/03/16
Ficha n.198	USP	Marina Fontes Gontijo	Uma aplicação da teoria dos jogos ao mercado do vestibular brasileiro	Marilda Antonia de Oliveria Sotomayor	2008 Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-07102008-143516/pt-br.php	16/03/16
Ficha n.199	UNIVERSIDADE DE FEEV ALE	Maria Cristina Lunardi Kern	Universidade pública e inclusão social: as cotas para autodeclarados negros na universidade federal do Rio Grande do Sul	Denise Macedo Zilotto	2011 Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29423	16/03/16
Ficha n.200	UnB	Ana América Magalhães Ávila Paz	Indianizar para descolonizar a universidade: itinerância políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília	Teresa Cristina Siqueira Cerqueira	2013 Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/14108	16/03/16
Ficha n.201	UNOESTE	Cinthia M.B. Marturelli Mantovani	Prouni: as estratégias do gestor das IES privadas frente ao desafio	Caroline Kraus Luvizotto	2013 Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_99d999996c09193837209a9c1aec5740	16/03/16
Ficha n.202	UCSAL – Universidade Católica de Salvador	Maria de Lourdes Nunes	Revisita à ideia de quilombo: uma reflexão étnico-racial a partir do quilombo do cinzento	Denise Freitas Dornelles	2008 Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCSa_3261e58f9b6ee561ea53d33fb348c1eb	16/03/16
Ficha n.203	UERJ	Danielle Castelões Tavares de Souza	Análise das práticas de recrutamento e de seleção de pessoas com deficiência para o trabalho em	Francisco de Paula Nunes Sobrinho	2010 Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_86632a6ca2a5786c0fa8e509e7ce7312	16/03/16

empresas
privadas:
cumprimento à
lei nº
8.213/1991

Ficha n.204	UnB	Luciana Gonçalves de Souza	Da exclusão aos direitos, dos direitos às garantias: um estudo sobre as garantias do direito ao trabalho das pessoas com deficiência	Nair Heloísa Bicalho de Souza	2006	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/6216	16/03/16
Ficha n.205	UFPE	Francisco Jatobá de Andrade	Relações raciais, multiculturalismo e ações afirmativas: as cotas na universidade de Pernambuco (UPE)	Eliane Veras Soares	2007	Dissertação	http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/9598	17/03/16
Ficha n.206	UFPE	Renata Mauta	Ações afirmativas: uma reflexão sobre a efetivação do princípio da igualdade	Eduardo Ramalho Rabenshorst	2001	Dissertação	http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4857	17/03/16
Ficha n.207	UFRGS	Gabriel Goldmeier	Ações afirmativas a partir da perspectiva do liberalismo igualitário	Nelson Fernando Boeira	2011	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/33229	17/03/16
Ficha n.208	UFRGS	Gregório Durlo Grisa	As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação	Marlene Ribeiro	2009	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24818	17/03/16
Ficha n.209	UFPE	Maria Conceição Costa	Relações raciais e ações afirmativas em textos jornalísticos da cidade do Recife	Pedro de Oliveira Filho	2010	Dissertação	http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/8581	17/03/16
Ficha n.210	UFBA	Carlos Adalberto José Barbosa Coutinho	Levantamento geral das decisões judiciais sobre política de cotas nas universidades públicas da	José Aurivaldo Sacchetta Ramos Mendes	2014	Dissertação	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16980	19/03/16

Bahia (2003-2012).

Ficha n.211	UFRG S	Luciane Bello	Políticas de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico	Arabela Campos Oliven	2011	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35089	19/03/16
Ficha n.212	MACK ENZIE – Univer sidade Presbit eriana.	Fernando Borges Vieira	As ações afirmativas para o ensino superior e o princípio constitucional da igualdade	Patrícia Tuma Martins Bertolin	2008	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IPM_042d137aae1bca3ae520b5d04ec0ba/Description#tabnav	19/03/16
Ficha n.213	UFSC AR	Priscila Martins Medeiros	O descentramento e a desracialização do nacional: estado, relações étnico-raciais e ações afirmativas no Brasil	Valter Roberto Silvério	2014	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_31ca4bb4ae9029e78ae584adeff3f806	19/03/16
Ficha n.214	UFRG S	Gregório Durlo Grisa	Ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento	Jaime José Zitkoski	2015	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115959	19/03/16
Ficha n.215	UCB – Univer sidade Católic a de Brasília	Paulo Antonio de Souza	ações afirmativas perante a constituição federal: a questão do fator racial	Ronaldo L. J. Marton	2006	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_1608cd6dd35bd5978d4ad3587f80ebec	19/03/16
Ficha n.216	UFSC AR	Juliana Jodas	Entre diversidade e diferença: o programa de ações afirmativas da UFSCAR e as vivências dos estudantes indígenas	Valter Roberto Silvério	2012	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_ffae1095af1cfba0574da23bdb8de590/Description#tabnav	19/03/16
Ficha	UFRG	Flavio	Ações	Jaime José	2015	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115959	19/03/16

n.217	S	Luiz Pretto	afirmativas na FAGED/UFRG S: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES	Zitkoski			s.br/handle/10183/131879	
Ficha n.218	USP	Milton Linhares	Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México	Afrânio Mendes Catani	2010	Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-31082012-114202/pt-br.php	19/03/16
Ficha n.219	UnB	Ana Paula Barbosa Meira	Ações afirmativas na universidade de Brasília: a opinião das estudantes oriundas do sistema de cotas	Wivian Weller	2013	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/13911	19/03/16
Ficha n.220	MACK ENZIE – Universidade Presbiteriana.	Rodrigo Felberg	A reintegração social dos cidadãos-egressos: uma nova dimensão de aplicabilidade às ações afirmativas	Gianpaolo Poggio Smanio	2014	Tese	http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/FDir/2013-2/Rodrigo_Felberg.pdf	05/07/16
Ficha n.221	UERJ	Cristina Borges de Oliveira	Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior	Raquel Marques Villardi	2009	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_f688a40ac8f7007e5b7ddf00e020689/Description#tabnav	19/03/16
Ficha n.222	FURB – Universidade Regional de Blumenau	Tânia Macêdo Gusmão	Ações afirmativas de governo na educação superior: estratégias e representações de estudantes de camadas populares	Neide de Melo Aguiar Silva	2010	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_18a259b5f7a1c1a26df03f55373cd8bd	19/03/16
Ficha n.223	UnB	Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda	Trajetórias de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas	Wivian Weller	2008	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/1887	19/03/16
Ficha	UFRG	Sandra	A escravidão e	Jussara	2006	Dissertação	http://www.lume.ufrg.br/handle/10183/131879	19/03/16

n.224	S	Isabel da Silva Fontoura	a política racial no Brasil: a identidade dos afrodescendentes e as ações afirmativas	Reis Prá			s.br/handle/10183/11383	
Ficha n.225	UFRG S	Jorge Manoel Adão	Políticas públicas de ações afirmativas, educação e àbá (pensamento) negro-brasileiro diaspórico	Malvina do Amaral Dorneles	2007	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13281	19/03/16
Ficha n.227	UFBA	Ana Cláudia dos Reis Atche	Política pública de ações afirmativas na educação superior: a experiência da universidade federal do recôncavo da Bahia	Rita de Cássia Dias Pereira Alves	2014	Dissertação	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16472	19/03/16
Ficha n.228	UFAM	Carlos Eduardo Ribeiro Pacheco Filho	Políticas afirmativas de gênero no Banco do Brasil: uma análise organizacional e seu contexto no mercado de trabalho em Manaus	Marilene Corrêa da Silva Freitas	2014	Dissertação	http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4334	19/03/16
Ficha n.229	UnB	Edneuzza Alves da Silva	Ações afirmativas na educação superior: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011	Jacques Velloso	2012	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/12594	19/03/16
Ficha n.230	UFU	Gustavo Kenner Alcântara	Ações afirmativas: análise jurídica da política de cotas instituída por meio da resolução 20/2008 do consun/UFU	Alexandre Walmott Borges	2012	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_fd430e64438e67e5ac159ee843563de4/Description#tabnav	21/03/16
Ficha n.231	UFPB	Luciana Augusto Barreto	Pela graça da mistura: ações afirmativas, discurso e	Mirian de Albuquerque Aquino	2014	Tese	http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4784	21/03/16

identidade
negra no curso
de direito em
universidades
públicas
paraibanas

Ficha n.232	UFRG S	Bruna Cruz de Anhaia	Educação superior e inclusão social - um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates a prática	Clarissa Eckert Baeta Neves	2013	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/81370	21/03/16
Ficha n.233	UFRN	Pedro Barbosa	Organização e institucionalização política do movimento negro de Uberlândia (MG)	Irene Alves de Paiva	2011	Dissertação	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/13637	05/04/16
Ficha n.234	UFRG S	Laura Cecília López	Que América Latina se sincere: uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e as reparações no cone sul	Denise Jardim	2009	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16871	05/04/16
Ficha n.235	UFPB	Clóvis Pereira da Costa Júnior	Do branqueamento às cotas raciais: conhecimento histórico e memória para a tomada de posição	Ana Raquel Rosas Torres	2013	Dissertação	http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6919	05/04/16
Ficha n.236	UFPB	Talita Leite Tavares	Repertórios discursivos sobre cotas raciais e suas implicações no tratamento de alunos cotistas	Ana Raquel Rosas Torres	2012	Dissertação	http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6896	05/04/16
Ficha n.237	UFLA	Norma Souza de Oliveira	Modelos mistos e cotas no acesso ao ensino superior: o caso do IFBA	Júlio Sílvio de Souza Bueno Filho	2013	Tese	http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1442	05/04/16
Ficha n.238	UnB	Elaine Barbosa	Uma abordagem	Rita Laura Segato	2013	Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/1377	05/04/16

Santana bioética sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito educacional: intervenção do Estado para a desconstrução do mito da democracia racial

9

Ficha n.239	UnB	Ivanise Melo de Souza	Ações afirmativas na educação superior a distância: uma análise do impacto social do sistema de reserva de vagas no curso de pedagogia da Unimontes-UAB.	Raquel de Almeida Moraes	2013	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/15201	05/04/16
Ficha n.241	UNISI NOS	Wagner dos Santos Chagas	Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da lei n. 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio-RS	Rosane Kreusburg Molina	2010	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2001?show=full	06/04/16
Ficha n.242	UFG	Doracy Dias Aguiar de Carvalho	A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas	Marília Fonseca	2010	Dissertação	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2084	06/04/16
Ficha n.243	UFG	Chaiane de Medeiros Rosa	A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGINCLUI): concepção, implantação e desafios	Ana Maria Gonçalves	2013	Dissertação	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3394	06/04/16

Ficha n.244	MACK ENZIE – Univer sidade Presbit eriana.	Aparecida das Graças Geraldo	Os egressos do ProUni e cotas no mercado de trabalho: uma inclusão possível?		2010	Dissertação	http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/IPM_81d88660532e062ba0d0eefbb574e1ea	06/04/16
Ficha n.245	MACK ENZIE – Univer sidade Presbit eriana.	Rebeca Alves de Souza Garcia	A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: medidas de discriminação positiva, seus mitos e suas possibilidades.		2013	Dissertação	http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/IPM_5b61c0c0d1561820086c5dfe92b800c9	11/04/16
Ficha n.246	UERJ	Sônia Chaves Costa	As representações sociais de estudantes universitários sobre o sistema cotas para negros e alunos de escola pública.	Celso Pereira de Sá	2010	Dissertação	http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UERJ_32d9f01ed7220d5dade37eaf105aa167	11/04/16
Ficha n.247	UFSC AR	Juliana Augusta Nonato de oliveira	Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior	Petronilha B. Gonçalves e Silva	2013	Dissertação	http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/SCAR_88aef672fe046830e6f0e27a16dbd03b	11/04/16
Ficha n.248	UFRG S	Fernando Gonçalves de Gonçalves	Sucesso no campo escolar de estudantes oriundos de classes populares: estrutura e trajetórias	Clarissa Eckert Baeta Neves	2015	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/116492	11/04/16
Ficha n.249	UFRG S	Michele Barcelos Doebber	Reconhecer-se diferente é a condição de entrada – tornar-se igual é a estratégia de permanência:	Clarice Salete Traversini	2011	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37379	11/04/16

das práticas
institucionais à
constituição de
estudantes
cotistas negros
na UFRGS

Ficha n.250	UFRGS	Kelly Joziane de Mendonça Dorneles Gianezini	Educação e sociedade: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas	Arabela Campos Oliven	2014	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_5d077c9655ed0f18c1d25529360d0cab	11/04/16
Ficha n.251	UFRGS	João Vicente Silva Souza	Alunos de escolas públicas na universidade federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas	Malvina do Amaral Dorneles	2009	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17719	11/04/16
Ficha n.252	UnB	Sônia Regina Silva Duarte	O perfil étnico-racial dos (as) ingressantes de 2009 do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Pará: uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas	Eliane dos Santos Cavalleiro	2010	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/9121	11/04/16
Ficha n.253	UNISINOS	Ana Paula da Costa Krumel	Escola Pública MBYÁ guarani tekoa porã: entre a preservação e o aniquilamento cultural	Solon Eduardo Annes Viola	2014	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4534	11/04/16
Ficha n.254	UFAL	Stela Valéria Soares de Farias Cavalcanti	Violência doméstica contra a mulher: prevenção, repressão e políticas públicas no Brasil	Erinalva Medeiros Ferreira	2006	Dissertação	http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/743	11/04/16
Ficha n.255	USP	Rafael Ferreira Silva	Educando pela diferença para a igualdade: professores,	Denice Barbara Catani	2010	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-123230/pt-	11/04/16

identidade
profissional e
formação
contínua

br.php

Ficha n.256	UFPE	Márcia da Silva Clemente	As políticas afirmativas de educação superior no Brasil: um estudo sobre as formas de aceitação/negaç ão do negro e da negra na Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Maria de Fátima Gomes de Lucena	2005	Dissertação	http://repositorio.ufpe .br:8080/xmlui/handle /123456789/9893	11/04/16
Ficha n.257	UnB	Damião Alves de Azevedo	A Justiça e as cores: a adequação constitucional das políticas públicas afirmativas voltadas para negros e indígenas no ensino superior a partir da teoria discursiva do direito	Menelick de Carvalho Netto	2007	Dissertação	http://repositorio.unb. br/handle/10482/2709	11/04/16
Ficha n.258	UERJ	Dayse de Marie Oliveira	As cores do movimento negro: narrativas, identidade e reconhecimento no espaço público	Ana Maria Jacó- Vilela	2011	Tese	http://bdtd.ibict.br/vuf ind/Record/UERJ_7c b924cc90ec5bbb9ec1 aaaae35b27ec	11/04/16
Ficha n.259	UNISI NOS	Edna Imaculad a Inácio de Oliveira	Política pública para o acesso ao ensino superior: o ProUni no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE- MG.	Rosane Kreusburg Molina	2009	Dissertação	http://www.repositori o.jesuita.org.br/handl e/UNISINOS/1973?s how=full	11/04/16
Ficha n.260	UnB	Mariana Lima	Pela persistência da diferença: desvendando o discurso daqueles que	Rita Laura Segato	2007	Dissertação	http://repositorio.unb. br/handle/10482/3006	11/04/16

querem nos
transformar em
uma nação
monocromática

Ficha n.261	UNIFOR R (Univer sidade de Fortale za)	Nelson Teles Júnior	O princípio da igualdade constitucional e a política de cotas raciais para o ingresso de afrodescendentes no ensino superior brasileiro	Rosendo Freitas de Amorim	2012	Dissertação	http://www2.unifor.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=900521	11/04/16
Ficha n.262	UFSC	Rodrigo Goldschmidt	Flexibilização dos direitos trabalhistas: ações afirmativas da dignidade da pessoa humana como forma de resistência	José Isaac Pilati	2008	Tese	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91866	11/04/16
Ficha n.263	USP	Edson Lopes Cardoso	Memória de movimento negro: um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo	Roseli Fischmann	2014	Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032015-151945/pt-br.php	11/04/16
Ficha n.264	UFS	Carina Feitosa dos Santos	Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores	Dalila Xavier de França	2014	Dissertação	https://bdtd.ufs.br/handle/tede/2374	11/04/16
Ficha n.265	USP	Vinícius Mota de Jesus	Do silêncio ao estatuto da igualdade racial: os caminhos da igualdade no direito brasileiro	Eunice Aparecida de Jesus Prudente	2013	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-12022014-112336/pt-br.php	11/04/16
Ficha n.266	UNESP	Leonardo Borges da Cruz	Anti-racismo em Marília: trajetórias e perspectivas de luta do movimento negro atual	Andreas Hofbauer	2006	Dissertação	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/88790	11/04/16
Ficha n.267	USP	Juliano da Silva Tobias	Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre as trajetórias	Roberto da Silva	2014	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-123631/pt-br.php	11/04/16

acadêmicas e as
perspectivas
profissionais
dos cotistas da
Unifesp

Ficha n.268	UFSC	Margaret e Fagundes Nunes	O Negro no mundo alemão: cidade, memória e ações afirmativas no tempo da globalização	Carmen Silvia Rial	2009	Tese	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93108	11/04/16
Ficha n.269	UNISINOS	Sátira Machado	Comunicação, Educação e negritude: interações de professores(as) com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros(as) em contextos escolares de porto alegre.	Denise Maria Cogo	2013	Tese	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4008	11/04/16
Ficha n.270	UFPR	Geziela Insue	A legitimidade jurídica-ética da política de cotas raciais no Brasil: uma visão a partir da perspectiva capacitária e do desenvolvimento como liberdade.	Abili Lázaro Castro de Lima	2014	Tese	http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/36148	11/04/16
Ficha n.271	UNISINOS	Clarissa da Silveira e Silva	A condição jurídica da mulher no Brasil: diálogos sobre igualdade e diferença	Rodrigo Stumpf González	2006	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2374	11/04/16
Ficha n.272	UEL	Mônica de Souza Czigler	Estatuto da igualdade racial: da exclusão a uma nova contratualidade.	Ana Cleide Chiarotti Cesário	2011	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000180040	12/04/16
Ficha n.273	FGV	Sonia Regina Nascimento de Oliveira	Educação e formação de professores surdos: contextos, inserções, dilemas e desafios.	Maria Ester de Freitas	2014	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/12018	12/04/16
Ficha n.274	USP	Fernando Peixoto	Estudo do combate à	Homero Batista	2011	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/	12/04/16

de discriminação racial como modo de afirmação dos direitos fundamentais no âmbito laboral

Araújo Neto Mateus da Silva 2138/tde-14062012-105851/pt-br.php

Ficha n.275	UFMG	Wellington do Carmo Faria	Entre eventos, prêmios e hinos na educação escolar: reflexões sobre a memória afro-brasileira em Belo Horizonte.	Júnia Sales Pereira	2011	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8MHHGF	12/04/16
Ficha n.276	UNICAMP	Paula Macchione Saes	Acesso ao ensino superior e trajetórias dos egressos do ProUni	Letícia Bicalho Canêdo	2015	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000951676&fd=y	12/04/16
Ficha n.277	UFRPE	Antonio Carlos de Santana Ferreira	Extensão rural e desenvolvimento local em comunidades quilombolas: um estudo junto a agricultores e agricultoras familiares, de comunidades quilombolas, nos municípios de Bom Conselho e Garanhuns, no Estado de Pernambuco	Paulo de Jesus	2008	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URPE_83e6a80e88eb0eb51508197a8c2cac16	12/04/16
Ficha n.278	UCSA – Universidade Católica de Salvador	Gina Emília Barbosa de Oliveira gomes	Aspectos visíveis das violências invisíveis: violência contra a mulher na família nos casos das usuárias do centro de referência loreta valadares em Salvador-BA	Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti	2010	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCSa_ae5a1301aef353b05bbd989b7fb8f913	12/04/16
Ficha n.279	UERJ	Daniel de Oliveira Gomes	Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de	Monique Franco	2013	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_47d1a2e2c7fe0e8d4c3902b9765afde2	12/04/16

história: a descrição do colonizados após as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Ficha n.280	USP	Isis Aparecida Conceição	Movimentos sociais e judiciário: uma análise comparativa entre Brasil e Estados Unidos da América do Norte	Eunice Aparecida de Jesus Prudente	2014	Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-11022015-143248/pt-br.php	12/04/16
Ficha n.281	MACKENZIE – Universidade Presbiteriana.	Francione e Oliveira Carvalho	As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: um estudo sobre a prática e a formação dos professores de história, arte e língua portuguesa	Paulo Roberto Monteiro de Araújo	2008	Dissertação	http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1960	05/07/16
Ficha n.282	UFG	Ivaina de Fátima Oliveira	A (in)visibilidade da cultura negra africana no ensino de artes visuais	Leda Guimarães	2008	Dissertação	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2779	12/04/16
Ficha n.283	PUC-RS	Malena Bello Ramos	Meninas privadas de liberdade: a construção social da vulnerabilidade penal de gênero	Beatriz G. Aginsky	2007	Dissertação	http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/395	12/04/16
Ficha n.284	UFAM	Iranvith Cavalcante Scantbeluy	Educação de surdos: um estudo sobre as implicações da utilização de mediadores tecnológicos na formação de professores	Zeina Rebouças Corrêa Thomé	2010	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_f343e23d065fbab44757e666617159bd	12/04/16
Ficha n.285	UFPR	Francine Rocha	A educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR	Norma da Luz Ferrarini	2013	Dissertação	http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/32303	12/04/16

Ficha n.286	UEL	Bruno de Oliveira Ribeiro	O mo(vi)mento negro no mato grosso do sul: política de identidade	Flávio Braune Wiik	2013	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000189447	12/04/16
Ficha n.287	UERJ	Nadja Machado Botelho	Mutação constitucional	Daniel Sarmento	2010	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_3582d91729f2fc394d1ac46884bd3a92	12/04/16
Ficha n.288	UFAL	Mônica Regina Nascimento dos Santos	Cotas sociorraciais: para além das classes e da raça	Maria Edna de Lima Bertoldo	2009	Dissertação	http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/345	12/04/16
Ficha n.289	UFV	Camila Zucon Ramos de Siqueira	Os cursinhos populares: estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO-MG	Dileno Dustan Lucas de Souza	2011	Dissertação	http://locus.ufv.br/handle/123456789/3435	12/04/16
Ficha n.290	UnB	Danielle Oliveira Valverde	Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação	Wivian Weller	2008	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/1722	12/04/16
Ficha n.291	UnB	Emiko Aparecida de Castro Matsuoka	Discurso e representação política: estudo do comportamento político dos parlamentares integrantes da frente parlamentar mista pela igualdade racial, e em defesa dos quilombolas	Lucio Remuzat Rennó Junior	2012	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/12880	12/04/16
Ficha n.292	USP	Tomíris Forner Barcelos	A história da menina-morta: (des)esperança de adolescente em situação de precariedade social	Tânia Maria José Aiello Vaisberg	2014	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-06112014-162535/pt-br.php	12/04/16
Ficha n.293	UFBA	Eliene Barreto de Araújo Barros	Permanência dos estudantes de origem popular na universidade: a bolsa moradia	Cláudio Orlando Costa do Nascimento	2014	Dissertação	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16542	12/04/16

na UFBA

Ficha n.294	USP	Yuri kuroda Nabeshima	A discriminação da mulher no mercado de trabalho: estudo comparado da legislação do Brasil e do Japão	Masato Ninomiya	2014	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2135/tde-12122014-094325/pt-br.php	12/04/16
Ficha n.295	UNICAMP	Simone Bastos Guterres	Classe social e gênero: elementos para uma controvérsia	Ricardo Luiz Coltro Antunes	2001	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=vtls000225812	12/04/16
Ficha n.296	UNESP	Iára Leme Russo Cury	O vestibular da Unesp: sobre acesso à educação superior e o currículo de geografia na educação básica (2006-2012)	José Gilberto de Souza	2015	Tese	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/127702	12/04/16
Ficha n.297	UNESP	Magela Reny Fonticiella Gómez	Acesso e permanência de alunos de engenharia da UTFPR – Câmpus Medianeira	Julio Cesar Torres	2015	Dissertação	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/124112	12/04/16
Ficha n.298	UNESP	Letícia Passos de Melo Sarzedas	Criança negra e educação: um estudo etnográfico na escola	Elizabeth da Silva Gelli	2007	Dissertação	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/97703	12/04/16
Ficha n.299	UFSCAR	Beatriz Cardoso Lobato	Pessoa com deficiência no mercado de trabalho: implicações da lei de cotas	Maria Amélia Almeida	2009	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_947fc7a889f674c3451ce187f0ce1e5d	12/04/16
Ficha n.300	PUC-RJ	Lobelia da Silva Faceira	O prouni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microsociais: pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas universidades	José Carmelo B. De Carvalho	2009	Tese	http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=14114@1	13/04/16

na região
metropolitana
do Rio

Ficha n.301	UnB	Adriana Almeida Camila	Um estudo dialógico sobre narrativas identitárias de mulheres jovens no contexto de coletivos lésbicos-bissexuais feministas	Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira	2010	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/8534	13/04/16
Ficha n.302	UNES P	Maria Luisa da Costa Fogari	Serviço social e as políticas públicas para os usuários afrodescendentes	Neide Aparecida de Souza Leheld	2010	Dissertação	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/98527	13/04/16
Ficha n.303	UEFS	Lívia Jéssica Messias de Almeida	“Velhos problemas, novas questões”: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático	Gláucia Maria da Costa Trinchão	2013	Dissertação	http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/173	13/04/16
Ficha n.304	UFBA	Cora Maria Bender de Santana	A caminho da democratização na UFBA: o novo aluno dos cursos noturnos	Sônia Sampaio	2013	Dissertação	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14019	13/04/16
Ficha n.305	UFPB	Luisa do Amparo Carvalho Patatas	Preconceito, identidade e representações sociais: relações intergrupais entre estudantes indígenas e não indígenas no ambiente acadêmico	Ana Raquel Rosas Torres	2014	Tese	http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6980	13/04/16
Ficha n.306	UnB	Renísia Cristina Garcia Filice	Raça e classe na gestão da educação básica brasileira	Maria Abádia da Silva	2010	Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/6001	13/04/16
Ficha n.307	USP	Daniele Pechuti Kowalewski	Diferenças culturais na Educação: Discursos, desentendimentos e tensões	Flávia Inês Schilling	2010	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-104834/pt-br.php	13/04/16
Ficha n.308	UNIC AMP	Mara Fernanda	Docentes negros na	Neusa Maria	2014	Tese	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/do	13/04/16

		Chiari Pires	universidade pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta	Mendes de Gusmão			cument/?code=000927389&fd=y	
Ficha n.309	USP	Camila Magalhães Carvalho	Por uma perspectiva crítica de direitos humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público	Kabengele Munanga	2011	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-26032012-135021/pt-br.php	13/04/16
Ficha n.310	UFAM	Ingrid Câmara Areque	O programa universidade para todos – Prouni no contexto da reforma universitária (1990-2010)	Heloísa Helena Corrêa da Silva	2014	Dissertação	http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4177	05/07/16
Ficha n.312	UFBA	Cláudia Pons Cardoso	Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras	Cecilia Maria Bacellar Sardenberg	2012	Tese	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/7297	13/04/16
Ficha n.314	UFPB	Nayara Tatianna Santos da Costa	Do debate à implementação: A versão não oficial da adoção de cotas raciais na UFPB	Wilson Honorato Aragão	2012	Dissertação	http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4700	13/04/16
Ficha n.316	UFMA	Igor Bergamo Anjos Gomes	A ameaça simbólica das cotas raciais na mídia brasileira: o negro nas telenovelas	Carlos Benedito Rodrigues da Silva	2008	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_fc47c7a431eca25504cec0c0f19463a0	13/04/16
Ficha n.320	UnB	Erika do Carmo Lima Ferreira	Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais	Wivian Weller	2009	Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/8799	13/04/16
Ficha	UFPA	Fábio	Injúria racial e	Mônica	2009	Dissertação	http://repositorio.ufpa	13/04/16

n.321		Pereira de Oliveira	cotas: de que maneira os inquéritos policiais poderão contribuir para o debate racial acerca das cotas na UFPA	Prates Conrado			.br/jspui/handle/2011/6816	
Ficha n.322	UFPA	Nairo Bentes de Melo	Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará	Genylton Odilon Rêgo da Rocha	2011	Dissertação	http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2814	13/04/16
Ficha n.325	UFC	Antonio Joamir Brito do Nascimento	Cotas raciais na universidade federal do ceará: para quem?	Bernadete de Lourdes Ramos Beserra	2011	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC_1b4af3f7f4cdfa0f84fbdd9c244ae0	13/04/16
Ficha n.326	UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Luiz Carlos de Oliveira	O discurso sobre as cotas para negros na revista veja	Alexandre Sebastião Ferrari Soares	2012	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/OEST_018ba1d73be4e03897cf144c6c9d963a	13/04/16
Ficha n.327	UNICEUB	Jesse Alves de Almeida	As cotas raciais no ensino superior público brasileiro: uma análise do julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.186, sob as luzes do ordenamento jurídico e do magistério doutrinário	Luís Carlos Martins Alves Júnior	2012	Dissertação	http://repositorio.uniceub.br/handle/235/5784	13/04/16
Ficha n.328	FGV	Fabiana Carvalho da Silva	A democratização do acesso ao ensino superior: um estudo sobre o Programa	Sonia Maria Fleury Teixeira	2007	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3355	13/04/16

Universidade
Para Todos
(PROUNI) e
sobre o sistema
de reservas de
cotas de vagas
étnico-raciais

Ficha n.331	USP	Tatiana Cavalcante de Oliveira Botosso	Negros na universidade: a cobertura da mídia sobre as políticas públicas de inclusão sócio-racial no Brasil	Dennis de Oliveira	2015	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-29012015-113203/pt-br.php	13/04/16
Ficha n.332	USP	Sérgio José Custódio	A emergência do discurso dos sem universidades no Brasil	Émerson de Pietri	2014	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-101118/pt-br.php	13/04/16
Ficha n.333	UFRGS	Lúcio Antônio Machado Almeida	Igualdade social e ação afirmativa: a contribuição do pensamento de Joaquim Nabuco (1870-1889)	Luis Fernando Barzotto	2011	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134343	13/04/16
Ficha n.334	UCPEL – Universidade Católica de Pelotas	Nairo Ronalgio Caldeira Junior	A constitucionalidade das cotas nas universidades como um novo paradigma no combate à desigualdade racial no Brasil	Myriam Siqueira da Cunha	2014	Dissertação	http://tede.ucpel.edu.br:8080/jsui/handle/tede/321	14/04/16
Ficha n.335	UFPR	Joaquim Israel Ribas Pereira	Análise do impacto da implantação das cotas na nota Enade 2008	Maurício Vaz Lobo Bittencourt	2013	Dissertação	http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/34595	14/04/16
Ficha n.336	UFPE	Deborah Dettmam Matos	Os limites das políticas de cotas para negros no Brasil: o critério racial diante do direito a não discriminação e das políticas igualitárias	Gustavo Ferreira Santos	2006	Dissertação	http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4645	14/04/16
Ficha n.338	UFRJ	Mariana Barros Meirelles	Reconhecimento, emancipação e justiça: o	Clóvis Ricardo Montenegro	2013	Dissertação	http://ridi.ibict.br/handle/123456789/701	14/04/16

		Cruz	retrato racial dos estudantes da universidade federal da paraíba em 2003	Meneses			ede/7198	
Ficha n.347	UFSC AR	Marcelo Giovanni Ferreira Luz	A nomeação como procedimento de constituição da identidade negra nos discursos sociais e nos documentos oficiais do estado: um silenciamento da miscigenação	Soeli Maria Schreiber da Silva	2011	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_43f27a660ff88924a4e937c49b089ce8	14/04/16
Ficha n.348	UFRGS	Walter Günther Rodrigues Lippold	A África no curso de licenciatura em História da universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da lei 11.645/2008 e da lei 10639/2003: um estudo de caso	Augusto Nivaldo Silva Triviños	2008	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14838	14/04/16
Ficha n.349	UFRN	Nestor Gomes Duarte Junior	A assistência estudantil e as cotas sociais nas universidades estaduais do nordeste: as faces do acesso ao direito	Telma Gurgel da Silva	2013	Dissertação	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/17936	14/04/16
Ficha n.351	UERJ	Ana Beatriz Bessa de Oliveira	A representação dos atores sociais em textos jurídicos sobre o sistema de cotas sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional	Anna Elizabeth Balocco	2014	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_f452649d5a7b5fd613cd5c9c13b0a56c	14/04/16
Ficha n.352	UNISINOS	Ronei Teodoro da Silva	O dilema da cota: uma reflexão sobre	Édison Luis Gastaldo	2008	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2139?s	14/04/16

as políticas de
igualdade racial
na universidade
brasileira

how=full

Ficha n.353	UNIC AP – Univer sidade Católica de Pernam buco	Thereza Cristina Jardim Frazão	Análise crítica do discurso jornalístico sobre a implementação do sistema de cotas em universidades públicas brasileiras	Virgínia Colares Alves	2007	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP_02fa91c6e0ddeacfed04980efc5bb5f3	14/04/16
Ficha n.355	UFPA	Zélia Amador de Deus	Os herdeiros de ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade	Marilu Márcia Campelo	2008	Tese	http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3060	14/04/16
Ficha n.358	UFSC	Berenice Schelbauer do Prado	O ingresso no ensino superior público de egressos da educação básica pública: o sistema de cotas na universidade federal do paraná	Ione Ribeiro Valle	2008	Dissertação	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91301	14/04/16
Ficha n.360	UCPE L – Univer sidade Católica de Pelotas	Olga Maria Lima Pereira	A trajetória dos alunos afrodescendent es nos cursos superiores do IF-Sul Rio Grandense campus pelotas: um olhar sobre a necessidade do sistema de cotas	Raquel Fabiana L. Sparemberger	2010	Dissertação	http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/129	14/04/16
Ficha n.361	UnB	Ernandes Barboza Belchior	Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília	Wivian Weller	2006	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/5554	14/04/16
Ficha n.363	UNIC AMP	Fabi Jesus	Quem é negro no Brasil? Uma análise	Carolina Maria Rodrigues	2008	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=00046	15/04/16

discursiva de artigos que versam sobre a adoção de “cotas” em universidades públicas

6275&fd=y

Ficha n.366	UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Enio Rodrigues da Rosa	O trabalho das pessoas com deficiência e as relações sociais de produção capitalista: uma análise crítica da política de cotas no Brasil	Roberto Antonio Deitos	2009	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/OEST_f270ba20e757babadf5a11fc965d2ffa	15/04/16
Ficha n.368	UERJ	Sonia Jay Wright	Estratégias de inclusão das mulheres na política institucional: a opinião parlamentar estadual do Nordeste (legislaturas de 2003/2007 e 2007/2011)	Clara Maria de Oliveira Araújo	2009	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_523f28885cd55a247cdc7d2a59e46d5a	15/04/16
Ficha n.372	USP	Ariovaldo Lima Junior	Jornal Ìrohìn: Estudo de caso sobre a relevância educativa do papel da imprensa negra no combate ao racismo (1996-2006)	Roseli Fischmann	2009	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11092009-155608/pt-br.php	16/04/16
Ficha n.373	UFRN	Maria do Perpétuo Socorro Rocha Souza Severino	As pessoas com deficiência no mercado de trabalho: expressão das desigualdades sociais	Denise Câmara de Carvalho	2007	Dissertação	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/17860	16/04/16
Ficha n.374	UERJ	Andrea Caruso	Reverberação da lei n. 8213/91 à luz das concepções de deficiência: estudo de caso no contexto do projeto de sensibilização gerencial em uma organização privada de	Francisco de Paula Nunes Sobrinho	2012	Tese	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_8a1d6c7caac05d368e303507c1585720	16/04/16

ensino
profissionalizan
te

Ficha n.376	UNIFOR R (Univer sidade de Fortale za)	Carolina Torres de Melo Cavalcan te	O princípio da igualdade no estado democrático de direito: análise de sua aplicabilidade às minorias sociais	Paulo Antonio de Menezes Albuquerque	2007	Dissertação	http://uolp.unifor.br/obraSiteLivroTrazer.do?method=trazerLivro#	16/04/16
Ficha n.377	MACKENZIE – Univer sidade Presbit eriana.	Gustavo Tambelin i Brasileir o	Dignidade humana: art. 93 da lei 8213/1991: uma realização no acesso ao trabalho	José Carlos Francisco	2009	Dissertação	http://up.mackenzie.br/stricto-sensu/direito-politico-e-economico/teses-e-dissertacoes-detalhada/artigo/dignidade-humana-art-93-da-lei-82131991-uma-realizacao-no-acesso-ao-trabalho/	05/07/16
Ficha n.378	UNESP	Thelma Helena Cotas Chihini	Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da universidade federal do maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior	Sadao Omote	2010	Tese	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/102198	18/04/16
Ficha n.379	UFSC	Clarice Fortunato Araújo	Nem do Cravo, nem da canela	Claudia Junqueira de Lima Costa	2014	Dissertação	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128606	18/04/16
Ficha n.380	PUC-RS	Betina Alves Graeff	A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior	Francisco Arseli Kern	2014	Dissertação	http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/576	18/04/16
Ficha n.381	UNISINOS	Jonas André de Oliveira Benites	Possibilidades de (re)construção de indentificações afro-brasileiras frente às dinâmicas da pós- modernidade	José Ivo Follmann	2008	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2142?show=full	18/04/16
Ficha	PUC-	Carlos	Pessoa com	Inez	2011	Dissertação	http://www.maxwell.	18/04/16

n.382	RJ	Henrique Gomes Sousa	deficiência intelectual: desafios para inclusão nas empresas de grande porte do polo industrial de Manaus/AM.	Terezinha Stampa			vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=18139@1	
Ficha n.383	UFPB	Maria Filomena Nóbrega Spinelli	Inclusão social: estudo sobre deficiência física e trabalho na região metropolitana de João Pessoa	Maria Aparecida Ramos de Meneses	2007	Dissertação	http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7249	18/04/16
Ficha n.384	METO DISTA	Márcia da Silva Dias Castaldi	A qualificação e a inserção no mundo do trabalho da pessoa portadora de deficiência: um estudo sobre o impacto da extinção da lei 6.297/75	Jean Pierre Marras	2009	Dissertação	http://tede.metodista.br/jspui/handle/jspui/2546	05/07/16
Ficha n.385	UFRN	Aluizia do Nascimento Freire	A inserção das mulheres na câmara municipal de Natal (1988-2004)	Rita de Lourdes de Lima	2008	Dissertação	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/17877	18/04/16
Ficha n.386	UFAM	Karina Freire Barbosa Barros	Inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho: avanços e desafios na cidade de Manaus-AM	Cristiane Bonfim Fernandez	2014	Dissertação	http://200.129.163.131:8080/handle/tede/4156	05/07/16
Ficha n.387	UFC	Raimundo Luidi Santo de Abreu	Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior: um estudo da (des) elitização discente na Universidade Federal do Ceará (UFC)	João Welliandre Carneiro Alexandre	2013	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC_99202732c98a5f42c2a8391410962d7b	18/04/16
Ficha n.389	FJP – Fundação João Pinheiro	Marco Antonio Ribeiro	A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: estudo de casos na	Ricardo Carneiro	2008	Dissertação	http://tede.fjp.mg.gov.br/handle/tede/165	18/04/16

circunscrição
do ministério
público do
trabalho de belo
horizonte sob
uma análise
neoinstitucional

Ficha n.393	UFPA	João Daniel Daibes Resque	O conceito normativo de pessoa com deficiência para fins de reserva de vagas ao mercado de trabalho	José Claudio Monteiro de Brito Filho	2014	Dissertação	http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6375	18/04/16
Ficha n.395	UNES P	Fernanda Piovesan Dota	Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado: avaliação de um programa de capacitação profissional	Flávia Heloísa dos Santos	2015	Dissertação	http://repositorio.unesp.br/handle/11449/124047	18/04/16
Ficha n.396	METO DISTA	Sandra Maria dos Santos Valeriano	Um estudo de ideologia: educação cidadã; uma análise sobre as motivações e aspirações dos alunos da ONG educafro	Décio Azevedo Marques de Saes	2006	Dissertação	http://tede.metodista.br/jspui/handle/jspui/1569	05/07/16
Ficha n.397	UEL	Edson Bellozo	Mulher e política: um estudo sobre os projetos de lei referentes à mulher e gênero apresentados pelas deputdas e senadoras nas décadas de 1990 e 2000.	Maria José de Rezende	2006	Dissertação	http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000113908	18/04/16
Ficha n.399	UFSC AR	Juliana Ribas Sartori	Processo de adaptação de trabalhadores com deficiência intelectual em trabalho competitivo com suporte natural	Maria Amélia Almeida	2011	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_ef5a979c312ef248564976b7125c2cc0	18/04/16
Ficha n.400	UFSC AR	Mariana Seabra da Silva	Caracterização de servidores com deficiência de uma	Cristina Yoshi Toyoda	2013	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_fd3d10b8554b13ac7ded8ae00aea8559	18/04/16

instituição
federal de
ensino superior

Ficha n.403	UFRGS	Rita de Cássia Soares de Souza Bueno	Políticas públicas na educação superior: as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS	Neusa Chaves Batista	2015	Dissertação	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134695	19/04/16
Ficha n.404	UFRGS	Zuleika Köhler Gonzales	Formas da igualdade nas ações afirmativas: enfrentamentos à formalização e ao exclusivismo no acesso ao ensino superior	Neusa Maria de Fátima Guareschi	2015	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/138288	19/04/16
Ficha n.405	UFRGS	Eliane Regina Martins Anselmo	Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para a educação étnico-racial	Norma Regina Marzola	2015	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128906	19/04/16
Ficha n.406	UCPEL – Universidade Católica de Pelotas	Joseph Handerson	As ações afirmativas raciais na universidade pública como uma política social: percepções de estudantes afro-brasileiros e brancos e propostas alternativas	Antônio Carlos Martins da Cruz	2010	Dissertação	http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/95	19/04/16
Ficha n.409	UCSAL – Universidade Católica de Salvador	Fabio Soares Gomes	A questão da igualdade e a política de cotas	Mary Garcia Castro	2008	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCSa_d0cb44c2bf02f7e89ba13c4f8d7fa0ae	19/04/16
Ficha n.411	UFSCAR	Elisabete Figueroa dos Santos	Representações sociais de estudantes negros: universidade e	Rosemeire Aparecida Scopinho	2011	Dissertação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_f3c9a21de718f6c2da59c506bf6fddb6	19/04/16

trabalho

Ficha n.413	UFRGS	Sandra Beatriz Morais da Silveira	Cultura afro-brasileira uma perspectiva para a educação	Marlene Ribeiro	2010	Tese	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29301	20/04/16
Ficha n.414	FGV	Elizabeth da Costa Mendes Oliveira de Menezes	As escolhas das carreiras minimizam o impacto da política de cotas? O caso do estado do Rio e Janeiro	Kaizô Iwakami Beltrão	2015	Dissertação	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/15583	20/04/16
Ficha n.425	USP	Solange Maria da Silva	Para além do exótico: as ciências na África, da história ao ensino	Thomás A. S. Haddad	2015	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/811133/tde-14012016-152759/pt-br.php	22/04/16

ANEXO 2

FICHA DE REGISTRO E ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA	
REGISTRO: Ficha nº	
IES:	
1. Autor(a):	
2 Título:	
3. Orientador(a):	
3.1 Co-orientador(a):	
4. Ano de defesa:	
5. Resumo:	
6. Palavras-chave 1:	
6.1. Palavras-chave 2:	
6.2. Palavras-chave 3:	
6.3. Palavras-chave 4:	
6.4. Palavras-chave 5:	
7. Tipo de documento: () Tese () dissertação	
8. Fonte de acesso:	
9. Data de acesso:	
10. PPG (Programa de Pós-Graduação) – Grande área:	
11. Área de concentração:	
12. Linha de pesquisa:	
CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA	
13. Definição do tema:	
14. Objetivo principal:	
15. Definição do problema de pesquisa:	
CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA	
NÍVEL TÉCNICO	
16. Fontes, técnicas de coletas, organização, sistematização e tratamento de dados e informações.	
NÍVEL METODOLÓGICO	
17. Abordagem e processo da pesquisa: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des)consideração dos contextos.	
NÍVEL TEÓRICO	
18. Fenômeno privilegiado, núcleo conceitual básico, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas, tipo de mudança proposta abordagem e processo da pesquisa.	
19. Técnica de pesquisa predominante: Quantitativo / Qualitativo	
20. Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação do método:	
NÍVEL EPISTEMOLÓGICO	
21. Concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critério de cientificidade)	

NÍVEL GNOSIOLÓGICO
22. Critério de construção do objeto científico: abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar, ou maneiras de relaciona o sujeito e o objeto. Critérios de construção do objeto científico.
NÍVEL ONTOLÓGICO
23. BASES TEÓRICAS: CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE, POLÍTICA (ÁREA DO DIREITO), ESTADO, EDUCAÇÃO.
COSMOVISÃO
Resultado
24. PROBLEMATIZAÇÃO, PROPOSTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS
CLASSIFICAÇÃO
25. Empírico-analítico, Fenomenológica-hermenêutica, Crítico-dialética

ANEXO 3

OBJETIVOS DE DOMÍNIO COGNITIVO

DESCRITIVO	ANALÍTICO	SINTÉTICO	COMPREENSIVOS
enumerar	caracterizar	categorizar	decodificar
definir	classificar	combinar	revelar
descrever	comparar	compilar	desvendar
identificar	contrastar	compor	distinguir
denominar	determinar	conceber	discriminar
listar	deduzir	construir	estimar
nomear	diagramar	desenhar	explicitar
combinar	distinguir	elaborar	exemplificar
realçar	diferenciar	estabelecer	ilustrar
apontar	identificar	explicar	inferir
relembrar	ilustrar	formular	reformular
recordar	apontar	generalizar	prever
relacionar	inferir	organizar	reescrever
reproduzir	relacionar	reorganizar	resolver
distinguir	selecionar	relacionar	discutir
rotular	separar	revisar	interpretar
ordenar	subdividir	reescrever	reconhecer
reconhecer	calcular	resumir	redefinir
	discriminar	sistematizar	selecionar
	examinar	reconstruir	situar
	experimentar	estruturar	traduzir
	testar	montar	
	esquematizar	projetar	
	analisar		

Fonte: (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p.146)