

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Política Afirmativa e acesso ao ensino superior

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração
Organização Escolar**

Maria Eunice Gomes Costa Vilarins

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

SETEMBRO 2022



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Política Afirmativa e acesso ao ensino superior

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Maria Eunice Gomes Costa Vilarins

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

“A UnB tira-nos, nós negros, dos campos de concentração da exclusão e coloca-nos nas universidades. [...] Sistema de cotas é belo, necessário, distributivo, pois objetiva repartir no presente a possibilidade de um futuro melhor.”

Indira Quaresma

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida que Ele me concedeu e por estar sempre ao meu lado a não me deixar desistir do projeto acadêmico. Aos meus filhos Antonio Carlos Costa Vilarins e Marina Costa Vilarins por me manterem motivada durante todo o processo acadêmico e estarem sempre presente nos momentos difíceis com uma palavra de incentivo. Aos meus pais Antonio Gomes da Costa e Carmosina Gabriel dos Santos por todo o esforço investido na minha educação. Ao meu neto Leonardo Vilarins Fontebasse por me manter viva com a sua alegria e aos meus irmãos por me incentivarem a seguir nessa trilha da educação.

Ao meu orientador Professor Doutor Carlos Vilar Estevão por acreditar na minha proposta de projeto, pela confiança, pela paciência e por estar sempre presente para indicar a direção correta que o trabalho deveria tomar.

A Universidade de Brasília pelo apoio necessário para a realização da pesquisa.

Ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília.

Ao Centro de Convivência Negra da Universidade de Brasília pelo apoio necessário para a realização da pesquisa.

Aos professores e alunos da Universidade de Brasília, às pessoas externas à Universidade de Brasília que colaboraram respondendo aos questionários e à entrevista.

À Universidade Católica Portuguesa/UCP e ao seu corpo docente e técnico.

A Faculdade Laboro e todo o seu corpo docente e técnico.

A todos e todas as pessoas que ajudaram com este trabalho renovo meu apreço e incessante gratidão.

Dedicatória

Aos meus filhos Antonio Carlos Costa Vilarins e Marina Costa Vilarins, que foram a minha base, que me incentivaram com palavras carinhosas e fazendo com que eu acreditasse que conseguiria ir até o final desse caminho. Ao meu neto Leonardo Vilarins Fontebasse a razão da minha vida, que sempre com a sua alegria contagiante me deu forças nos momentos em que me encontrava triste. Aos meus pais Antonio Gomes da Costa e Carmosina Gabriel Costa pelo cuidado e muito amor. Aos meus irmãos Maria Alice Gomes de Lima, Edson Gomes da Costa, Maria Luzinete Gomes da Costa, Maria Mirtes Gomes da Costa, Maria do Carmo Gomes da Costa, Maria Wilma Gomes da Costa, Jaqueline Gomes da Costa e Jadson Gomes da Costa por estarem sempre presente na minha vida.

Maria Eunice Gomes Costa

Resumo

Apesar da divergência nas opiniões sobre o Sistema de Cotas raciais, aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade de Brasília, pioneira no que se refere ao tema, outras universidades, amparadas por lei federal, também adotaram o referido sistema. A autora se propôs discutir duas questões que parecem se repetir ao longo desses anos de debates, dentro e fora dos muros acadêmicos: “1. O Sistema de Cotas estabelecido para cumprir ação afirmativa decorrente da Política afirmativa adotada no Brasil teve impacto positivo no acesso da população negra à UnB?; 2. O Sistema de Cotas como é praticado na Universidade de Brasília é um modelo que contempla a igualdade de direitos para todos, sem discriminação de cor, etnia, sexo ou classe social?” Para reunir informações sobre essas questões, a autora pesquisou fontes bibliográficas, realizou pesquisa de campo indagando opiniões de alunos da Universidade, entre eles, cotista, e recorreu a docentes da UnB que de alguma forma cooperaram na implantação e operação do sistema de cotas; foram consultados ainda funcionários do Ministério da Educação que opinaram sobre o sistema de cotas adotado nas universidades brasileiras. Os resultados dos questionários e da entrevista foram reunidos e analisados à luz das fontes bibliográficas, conforme consta dos respectivos títulos em que se abordam a esse respeito; foram relacionados ainda neste trabalho alguns resumos e documentos publicados que constituem acervo de informações referentes ao tema que, sem dúvida, contribuirão para o aperfeiçoamento de projetos que mirem a redução das desigualdades nos diversos setores da sociedade brasileira. Palavras-chaves: Cotas Raciais. Política afirmativa. Educação Superior. UnB.

Abstract

Despite contrasting opinions about racial quotas system, it was previously passed by the university council of Brasília University (UnB), which was pioneering in this area; later, other national universities, covered by federal law, also adopted this system. In relation to that topic, this paper relies on two issues that have been frequently discussed inside and outside universities over the years: “1. has the racial quotas system established as a result of Affirmative Action Policies adopted in Brazil positively affected in the access of afro-brazilians to UnB? 2. do the current racial quotas system in force in Brasília University set a pattern for other institutions in accordance with the equality of rights, without any kind of racial, ethnic or social class discrimination?”. In order to answer these two questions, an amount of bibliographic sources was collected and field research was conducted in which UnB undergraduate degree students, including quota holder ones, and professors who, in somehow, collaborated to introduce quotas system in the university were asked to share their thoughts about that topic. In addition to this, some servants of Ministry of Education were also invited to share their opinion about quotas system implemented in Brazilian universities. All the answers collected by questionnaires and interviews were gathered and analyzed based on bibliographic sources previously studied, as it will be seen in some titles in this paper. Moreover, a few abstracts and published documents that constitute an information asset about that topic were added to this paper due to contribute to affirmative actions’ improvement towards reduce inequality in multiple sections of Brazilian society.

Keywords: Racial quotas system; affirmative actions; higher education; UnB.

Lista de Figuras

Figura 1	41
Figura 2	42
Figura 3	98
Figura 4	100
Figura 5	101
Figura 6	102
Figura 7	103
Figura 8	104
Figura 9	105
Figura 10	106
Figura 11	106
Figura 12	107
Figura 13	108
Figura 14	109

Lista de Tabelas

Tabela 1	89
Tabela 2	99
Tabela 3	100
Tabela 4	101
Tabela 5	102
Tabela 6	149
Tabela 7	153
Tabela 8	154

Índice

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	
1.1 A formalização da igualdade no ensino superior no Brasil	21
1.1.1 Cotas raciais	24
1.1.2 História das cotas no Brasil	34
CAPÍTULO II – A UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO	
2.1 O conceito de organização	45
2.1.1 Organização no contexto educacional.....	51
2.2 Características da universidade como organização	54
CAPÍTULO III – MODELO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA	
3.1 A origem da universidade.....	73
3.2 A gestão universitária pública.....	78
3.2.1 Aspectos gerais	81
3.2.2 Modelos e classificações	86
CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
4.1 Caracterização da pesquisa	95
4.2 Descrição, análise e interpretação dos dados	97
4.2.1 Descrição dos dados relativos aos discentes	97
4.3 Análise e interpretação dos dados relativos aos discentes	109
4.4 Descrição, análise e interpretação dos dados relativos aos professores da UnB.....	114
4.4.1 Descrição	114
4.4.2 Análise e interpretação dos dados.....	128
4.5 Descrição, análise e interpretação das aplicações dos formulários a pessoas externas à Universidade de Brasília.....	133
4.5.1 Descrição	133

4.5.2 Análise e interpretação.....	140
CAPÍTULO V – CAMPO EXPERIMENTAL DAS COTAS RACIAIS NA	
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	
5.1 A estrutura acadêmica da Universidade de Brasília	143
5.2 Missão, visão e valores da Universidade de Brasília	144
5.2.1 Missão	144
5.3 Políticas de ações afirmativas da Universidade de Brasília.....	147
5.4 Os cotistas da Universidade de Brasília	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	161
ANEXO A.....	173
ANEXO B.....	189
ANEXO C.....	190
ANEXO D.....	191
APÊNDICE A	192
APÊNDICE B.....	193
APÊNDICE C	193
APÊNDICE D	193

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como título “Política afirmativa e acesso ao ensino superior” e no subtítulo “Análise do acesso dos negros aos cursos de graduação da Universidade de Brasília – UnB”. Priorizou-se estudar o sistema de cotas voltado para o acesso ao ensino superior dos estudantes negros e/ou pardos que ingressaram pelo sistema de vestibular nos cursos de graduação da Universidade de Brasília, apresentando como problema norteador o seguinte questionamento: “O sistema de cotas para o acesso ao ensino superior, nos cursos de graduação da UnB, está cumprindo com a finalidade proposta quanto à quantidade de ingressantes negros e à distribuição desses ingressantes na maioria dos cursos oferecidos pela Universidade de Brasília?”. Tal questionamento visa a esclarecer se o percentual de negros matriculados na Universidade de Brasília é compatível com a quantidade de negros registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no Distrito Federal.

Apresentam-se duas hipóteses que norteiam a presente pesquisa: 1) A política afirmativa pelo sistema de cotas teve impactos positivos no acesso exclusivo da população negra à UnB; e 2) A política de acesso vem contribuindo para a integração e capacitação da população negra de modo geral.

A autora é servidora pública há mais de quarenta anos, desempenhou suas atividades em diversas áreas administrativas do Setor Público Federal e se interessou pelo assunto. Com a experiência adquirida, por mais de dez anos, com o trabalho no Setor de Supervisão de Habilidades Físicas e Documentação do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília – Cespe/UnB, área responsável pelo ingresso, via vestibular, de candidatos negros, de cor preta ou parda, que concorrem pelo sistema de cotas, na Universidade

de Brasília, decidiu-se realizar pesquisa concernente ao sistema de cotas para o ingresso de negros ou pardos nos cursos de graduação da Universidade de Brasília.

Pretendeu-se com a pesquisa verificar tanto interna como externa à UnB se, mediante a lei e os limites da proposta implantada pela Universidade, o sistema de cotas é realmente o modelo ideal e se houve efetivo benefício ao ingresso dos negros no corpo discente da Universidade de Brasília.

Devido à segregação racial velada existente no Brasil, que leva a indicadores de desigualdade no tocante à educação superior, entre outros, faz-se necessária a existência de ações afirmativas que visem à correção da trajetória histórica de discriminação e segregação de maior parte da sociedade brasileira atual, negros, pessoas pretas ou pardas, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Uma das ações afirmativas implementada pelo governo brasileiro, após pressão do movimento negro, foi o sistema de cotas raciais. Esse sistema não surgiu no Brasil, faz parte de projetos que estavam sendo realizados em outras partes do mundo, sabe-se que esse sistema incentiva alunos negros a ingressarem na universidade pública, visando a reverter uma das formas de racismo encontradas na sociedade moderna.

Dessa forma, observa-se que a ação afirmativa se desenvolveu em diferentes áreas, como, no mercado de trabalho, foco inicial, e envolveu a preferência na contratação e promoção dos negros bem como em contratos públicos para empresários negros, ampliando-se para o sistema educacional chegando ao nível superior, referindo-se ao sistema de cotas para acesso à educação superior.

Segundo Bergmann (1996), ação afirmativa seria a necessidade de combater sistematicamente a discriminação existente em certos espaços na sociedade. A ação afirmativa teria ainda o desejo

de integração e a busca da diversidade envolvendo os diversos grupos sociais; para esse autor, as ações afirmativas têm o objetivo de redução da desigualdade que atinge certos grupos, como aquela marcada pela etnia ou gênero, apresentando uma justificativa em termos do valor da diversidade.

As ações afirmativas são compreendidas como políticas públicas que têm como objetivo a correção de desigualdades sociais e econômicas decorrentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por determinados grupos de pessoas, como no caso dos afrodescendentes. Referem-se a estratégias que buscam conceder vantagens competitivas para os membros de grupos submetidos a situações de desvantagem e de inferioridade, visando à reversão dessas situações. Assim, “... as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre grupos que compõem a sociedade ...” (Bernardino & Marques, 2002, p. 75).

Dentre as várias possibilidades de ações afirmativas, uma delas consiste no sistema de cotas, que, conforme definição de Moehlecke (2002, p. 199), se trata de uma política que estabelece “... determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definidos(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não ...”. Uma das políticas possíveis é o sistema de cotas para negros nas universidades, principal objeto deste estudo.

Sabe-se que o sistema de cotas raciais incentiva negros a ingressarem na universidade pública, visando a reverter uma das formas de racismo encontradas na sociedade moderna.

Essa articulação, ainda é incipiente no Brasil, mas ganha, aos poucos, aceitação, em especial na área educacional, em parte influenciada pela proposta de Pluralidade Cultural, apresentada como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, elaborados pelo Ministério da Educação – MEC em 1996. Esse conjunto de definições e reflexões resume

algumas das maneiras pelas quais as políticas de ação afirmativa podem ser entendidas como: políticas compensatórias, fundamentadas no princípio de igualdade que sustenta o tratamento desigual aos desiguais, usualmente aplicadas de acordo com critérios socioeconômicos; mais especificamente, podem ser políticas compensatórias voltadas para determinado grupo, definidas a partir de características como raça ou gênero; ou políticas de diversidade, que reivindicam não uma igualdade de bens materiais, mas culturais, numa exigência de reconhecimento de identidades particulares. Essas políticas não são excludentes umas às outras e, muitas vezes, aparecem sobrepostas em alguns de seus aspectos. Como essas distinções nem sempre estão claras no debate brasileiro, utiliza-se a expressão “políticas de ações afirmativas”, sempre no plural, entendendo que poderia englobar uma diversidade de significados (Moehlecke, 2002).

Especificando a raça de maneira explícita ou não, as metas da ação afirmativa deveriam ser: aumentar a justiça racial, criar exemplos para jovens afrodescendentes, fortalecer a autoestima entre negros e promover diversidade racial em todas as classes sociais.

Na opinião de Grisa (2009, p. 19), a divisão social do trabalho e a divisão em classes da sociedade são elementos essenciais na composição do racismo institucional e da discriminação racial, transformações das estruturas sociais podem desestabilizar os meios de produção privados e quebrar o branqueamento burguês das instituições brasileiras em todas as instâncias. Portanto, defende prática social meio de produzir conhecimento transformador.

Há a discussão de que cotas sociais podem ser mais justas e eficientes que as raciais, por atenderem a uma parcela ampla da população que não tem acesso à educação de qualidade, à cultura e à oportunidade melhor de emprego, todavia é possível observar ainda que, em situações sociais mais vulneráveis economicamente, os negros são ainda mais discriminados em relação a seus pares econômicos.

Sabe-se que historicamente os negros sofrem vários tipos de preconceito na sociedade em que vivem, sendo-lhes negado o respeito e a igualdade como cidadão nas mais variadas formas, tais como educação de qualidade, saúde e bem-estar, ainda que elencados na Constituição. Assim, desenvolveu-se o sistema de cotas para negros como uma forma de reparação inicial ao processo de exclusão vivenciado por essa raça.

No Brasil, o Sistema de Cotas iniciou-se em 2000, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, quando foi franqueado a egressos do ensino médio público estadual o acesso a cursos de graduação, atendendo assim ao disposto na Lei Estadual nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que “dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências”, e informa no art. 2º, inc. I, que as universidades públicas estaduais deverão reservar a alunos egressos de escolas públicas 50% das vagas de todos os cursos de graduação (Rio de Janeiro, 2000).

Art. 2º – As vagas oferecidas para acesso a todos os cursos de graduação das universidades públicas estaduais serão preenchidas observados os seguintes critérios:

I – 50% (cinquenta por cento), no mínimo por curso e turno, por estudantes que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

a) tenham cursado integralmente os ensinamentos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), sancionada pela Presidenta da República, atribuiu 50% das vagas em instituições e universidades federais a estudantes egressos de escolas públicas e com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*, também adota critérios raciais para a cota (pretos, pardos e indígenas).

Dessa forma, analisa-se neste trabalho se o sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília alcançou o proposto, tendo em vista o objetivo de transformar a Universidade em um espaço múltiplo com a presença de várias etnias e várias concepções socioeconômicas, o que pode ser verificado nesses últimos anos do projeto. Durante as comemorações dos dez anos de cotas raciais na UnB, em cerimônia ocorrida em junho de 2013, ex-alunos beneficiados pelo sistema de cotas, atuantes em cargos de alto escalão, manifestaram o apoio à continuação dessa ação.

Na Universidade de Brasília, as ações afirmativas voltadas para negros foram implantadas no Vestibular de 2004, conforme o item 2.2 do Edital nº 03/2004, de 18 de março de 2004, – 2º Vestibular de 2004, “2.2 O 2.º vestibular de 2004 da UnB será realizado por meio de dois sistemas de vagas: o sistema universal e o sistema de cotas para negros” (Universidade de Brasília, 2004).

A UnB foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas raciais. Desde então, o número de universidades que aplicam ações afirmativas baseadas em raça vem crescendo no País. Nas regiões com forte presença indígena, é comum, na esfera estadual, existir a reserva de vagas, em instituições públicas como universidades e empregos, para indígenas.

O ingresso na UnB, via vestibular, de candidatos negros, de cor preta ou parda, que concorrem pelo sistema de cotas, é realizado mediante seleção promovida por bancas examinadoras compostas por profissionais e professores da instituição.

No período de 2004 a 2007, o candidato, no momento da inscrição, era fotografado e deveria assinar declaração específica relativa aos requisitos exigidos para concorrer pelo sistema de cotas para Negros que posteriormente seria analisada por uma comissão que decidiria pela homologação ou não da inscrição.

No período de 2008 a 2013, foi introduzida a entrevista pessoal, em que o candidato efetuava a inscrição via internet e optava por concorrer exclusivamente pelo sistema de cotas para negros, tendo, ainda, de comparecer à Brasília/DF, em dia designado para a entrevista pessoal, e assinar a declaração de opção para concorrer às vagas destinadas ao sistema de cotas, afirmando assim a adesão aos critérios e aos procedimentos inerentes ao referido sistema. O candidato era submetido à entrevista pessoal por uma banca entrevistadora composta por três membros.

No período de 2014 até a data atual, foi retirada a entrevista pessoal e introduzido o termo. O candidato deverá possuir traços fenotípicos que o caracterizem como negro, de cor preta ou parda, conforme normas internas das Políticas de Ação Afirmativa da UnB; o candidato deverá também efetuar a inscrição e, no momento do registro, deverá assinar um termo, fornecido pela UnB, autodeclarando-se negro de cor preta ou parda. As informações prestadas no termo são de inteira responsabilidade do candidato, respondendo este por qualquer falsidade.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o sistema de cotas voltado para o acesso ao ensino superior dos estudantes que ingressaram pelo sistema de vestibular nos cursos de graduação da Universidade de Brasília.

Nesse sentido, compreende-se que o direito à educação se encontra genericamente previsto na redação do art. 6º da Constituição Federal de 1988, (CF/88), que tratou dos direitos sociais, sendo regulado a partir do art. 205: Art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição.” (Brasil, 1988).

Em relação ao acesso ao ensino superior, deve-se, portanto, garantir que haja igualdade no acesso e na permanência, conforme o art. 5º e o art. 206, inc. I, da CF/88. O comprometimento

com ensino superior vincula-se ao desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do País (art. 214, inc. V, da CF/88). (Brasil, 1988).

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: introdução, primeiro capítulo, que apresenta, de maneira geral, breve relato sobre o ensino superior no Brasil a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB); segundo capítulo discorre as propostas e as considerações que se têm do ingresso dos estudantes no ensino superior; terceiro capítulo descreve o modelo de gestão universitária e as ações afirmativas, suas concepções, apresentando as organizações educacionais burocrático racional e político que estão relacionadas com as instituições educacionais públicas; quarto capítulo realiza análise documental e análise de dados coletados por meio de questionários aplicados a alunos e entrevistas a professores da UnB e a pessoas externas à UnB; quinto capítulo discorre sobre o campo experimental das cotas raciais abrangendo a estrutura acadêmica e as política de ações afirmativas da Universidade de Brasília. Finalmente as considerações que trazem as conclusões acerca do tema, do referencial teórico e dos dados coletados.

CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAL

1.1 A formalização da igualdade no ensino superior no Brasil

O ensino superior no Brasil começou tardiamente quando comparado ao contexto educacional europeu e até mesmo ao latino-americano; tal cenário é devido à resistência do governo português na criação de instituições educacionais de ensino superior, o que somente aconteceu com a vinda da corte para a colônia em 1808, no século XIX, e, ainda assim, tinham a finalidade de tão somente “... fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais ...” (Neves & Martins, 2016, p. 96).

Assim, conforme Neves e Martins (2016, p. 96), em 1889, havia seis instituições de ensino superior no País e, em 1900, vinte e quatro. Na década de 1930, aconteceu a expansão do sistema educacional superior, com uma centena de instituições, muitas dessas criadas pelo setor privado. Esses autores informam ainda que o ensino superior dessa década era de cunho profissionalizante e contava com aproximadamente trinta mil estudantes, não possuindo vínculo com a investigação científica, a qual era promovida pelos institutos de pesquisas. Na década de 1960, foram criadas mais dezoito instituições de ensino superior públicas e dez privadas, e o número de estudantes ampliou-se para noventa e três mil, dos quais mais da metade estava matriculada na rede pública. Destacam-se ainda que, nessa década, visando à necessidade de quadros de profissionais com formação superior, o governo federal construiu a rede de universidades federais, públicas e gratuitas, em praticamente todos os estados da Federação, e, em 1965, o número de estudantes era de 352 mil, dos quais, 56% estavam no setor público (Durham, 2003 citado em Neves & Martins, 2016, p. 97).

Em 1968, foi realizada a Reforma Universitária, a qual alterou o padrão tradicional do ensino superior do período, faculdades isoladas e profissionalizantes, cátedras vitalícias, sem pesquisas

científicas, para uma estrutura moderna, tendo a universidade pública gratuita como modelo de expansão e qualificação do ensino superior, com a função do ensino, da pesquisa e da extensão, no âmbito federal e estadual. Todavia, a nova estrutura limitou o número de vagas.

Dessa forma, proporcionalmente ocorreu também a expansão das instituições privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas), que era em grande parte instituições particulares que atuavam no ensino de segundo grau e perceberam a oportunidade de investirem no ensino de terceiro grau visando a atender à demanda reprimida. O ensino dessas instituições era de baixo custo e ofereciam cursos, predominantemente, à noite, nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, e os exames eram menos competitivos, realidade que prevalece ainda nos dias atuais (Neves & Martins, 2016, p. 98):

Com exceção de umas poucas universidades particulares de maior qualidade e vocação (como as PUC's, por exemplo), a maioria das faculdades particulares oferece um conteúdo e um clima de aprendizado voltado exclusivamente para a qualificação do estudante para o mercado de trabalho (Carvalho, 2006, p. 37).

Nesse interim, o sistema de ensino superior do Brasil foi consolidado em dois segmentos definidos e distintos, conforme o financiamento de cada um no cenário da educação superior: público (federais, estaduais e municipais) e privado (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas), o qual foi formalizado na CF/88 e normatizado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, – LDB. Desse modo, a gratuidade do ensino superior foi garantida mediante o art. 206 da CF/88, porém a referência específica à educação superior é ínfima, e a iniciativa privada teve a participação na oferta de ensino superior garantida por lei (Ranieri, 2000 citado em Neves; Martins, 2016, p. 99).

Assim, o ensino superior compõe a educação escolar brasileira, sendo considerado como uma de suas modalidades, e é reconhecido como uma das condições estruturais para o desenvolvimento econômico e social duradouro e consistente no País.

Já no caso das universidades públicas, mesmo apesar do clima atual de privatização, elas foram concebidas, pelos menos idealmente como instituições imbuídas da missão de pensar o país em sua complexidade e diversidade e gerar conhecimentos capazes de auxiliar na solução dos problemas nacionais (Carvalho, 2006, p. 37).

Na LDB, art. 43, inc. II, consta a finalidade legal atribuída a ambos os tipos de instituição de ensino superior, as das iniciativas privadas e as públicas: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

Das características desse ensino superior prevalente no País, Neves e Martins (2016, p. 99) apontam, entre outras, as seguintes características não positivas que também se mantêm até os dias atuais, entre outras: “... vi) modelo de financiamento que compromete a expansão da matrícula e a inclusão social; vii) acesso ao ensino superior com caráter amplamente excludente, apesar das políticas de inclusão ...”.

Essas duas características permitem a compreensão da dificuldade de ingresso e permanência no ensino superior público federal bem como a importância do sistema de cotas, uma vez que dados estatísticos, apresentados na pesquisa de Neves e Martins (2016), mostram que a disputa por vagas nas instituições de ensino superior públicas continua acirrada. Todavia, é inegável a expansão do ensino superior no País, o que acarretou também “ampliação do acesso e a maior inclusão social” por meio de políticas afirmativas, no caso do acesso ao ensino superior público,

e o Prouni, política governamental implantada no setor privado (Neves et al. apud Neves; Martins, 2016, p. 108).

1.1.1 Cotas raciais

As cotas raciais se enquadram na definição de ações afirmativas, ou políticas afirmativas, as quais, geralmente inseridas nos setores públicos, têm a finalidade de reparar, “... recompensar experiências históricas negativas de discriminação, injustiças e opressões sofridas por minorias, grupos étnicos ou mesmo povos inteiros ...” (Carvalho, 2006, p. 39).

No contexto mundial, alguns países foram pioneiros na introdução do sistema de cotas raciais, tal como a Índia, primeiro país a ter essa iniciativa de ação afirmativa na educação superior, que, em 1949, inseriu em sua constituição a obrigatoriedade desse sistema em todos os serviços públicos, incluindo as instituições de ensino superior. Na sociedade indiana, as cotas tiveram o objetivo de reduzir as desigualdades existentes entre as castas, beneficiando desse modo a casta mais baixa, os Daulits, os quais representam 15% da população e que, em 1950, contavam apenas com 1% de integrantes com nível superior, tendo um aumento de 12% em 2005, cinquenta e cinco anos após a implantação do sistema de forma obrigatória (Caetano, 2021).

A ação da Índia de implementar o sistema de cotas raciais em sua sociedade inspirou outros países a também adotarem o sistema, tais como: Nova Zelândia, Malásia, Austrália e a Colômbia na América do Sul (Caetano, 2021).

Nos Estados Unidos, o sistema de cotas, criado em 1960 e aprovado pelo Congresso em 1964, teve também como objetivo diminuir as desigualdades sociais e econômicas na sociedade segmentada entre negros e brancos. Atualmente, os sistemas de cotas foram abolidos nos EUA, principalmente nas escolas, tendo em vista que, em 2007, a Corte americana decidiu que a raça não seria mais requisito de definição para determinar onde a criança iria estudar. Nas seleções

de estudantes, instituições mais renomadas do país usam de análises qualitativas para selecionar os escolhidos, são considerados os aspectos econômicos, não acontecendo vestibular tal como no Brasil; e existem ainda as universidades que procuram jovens nos bairros pobres da periferia para oferecer-lhes ensino de qualidade, objetivando desenvolver o educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lesme, 2010).

No Brasil, a realidade da comunidade universitária mostra a prevalência do mecanismo de exclusão de indígenas, negros e pardos, principalmente os oriundos de escolas públicas, ou seja, a “... atual composição racial da nossa comunidade universitária é um reflexo apto da história do Brasil após a abolição ...” (Carvalho, 2006, p. 19). Não se considera que este é o País “com a segunda maior população negra do mundo”, todavia continua submetendo essa população a condições de miséria e exclusão (Carvalho, 2006, p. 28).

Tem-se um sistema educacional que deixa de fora, exclui, parte considerável de sua população, a população negra. No âmbito da discussão da criação de cotas raciais, há apontamentos para criação de cotas para estudantes advindos de escolas públicas, ou mesmo para estudantes de baixa renda. A questão é que a criação de cotas nessas duas perspectivas não resolve a questão da exclusão pela cor, pois é sabido a existência da gradação da desigualdade, em que “... os pardos sempre estão em desvantagem em relação aos brancos em iguais condições sociais econômicas e territoriais; e sempre estão em pequena vantagem em relação aos pretos ...” (Carvalho, 2006, p. 26).

Desse modo, é importante criar um mecanismo de reparação que permita igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão do ensino superior, o que irá impulsionar a transformação da sociedade nessa perspectiva racial, pois uma vez que os negros tenham acesso ao ensino superior poderão ser inseridos no mercado de trabalho e também nos cargos públicos, de gestão e de tomadas de decisão.

1.1.1.1 A igualdade e as ações afirmativas

A sociedade brasileira tem sua trajetória histórica marcada por lutas entre grupos e classes sociais. É uma sociedade em que há estigmas quanto a classes econômicas, grau de escolarização, gênero, cor de pele, raça, entre outros. Esses estigmas segregaram e segregam milhões de pessoas, e há aqueles que perpetuam, garantem que os demais continuem a existir, por exemplo o racismo.

Na perspectiva da presente pesquisa, identifica-se o racismo como o fator de maior grau de segregação quando se trata do acesso ao ensino superior, mais do que isso, não somente uma segregação, mais um verdadeiro empecilho para acessar ao ensino superior e, conseqüentemente, transmutar a realidade social e econômica em que se está inserido. O fato é que se investiu, por mais de setenta anos, na construção de um conceito específico e interessado de brasilidade, o qual, no período do governo militar, por duas décadas consecutivas, foi ainda mais reforçado mediante a não admissão de nenhum tipo de identidade parcial ou setorizada em nome da segurança nacional, ou seja, foi retirado o quesito cor de todos os censos oficiais do Estado, o que sinaliza o silenciamento consciente da desvantagem do negro e a discriminação sistemática. Por outro lado, a ideologia freyreana da democracia racial criou uma cortina de fumaça na realidade social do País referente à questão do racismo contra os negros, pardos e indígenas, os quais “estão excluídos de todos os postos importantes da nação”, pois “todos os cargos de importância, prestígio, poder e alta remuneração são esmagadoramente brancos, restando aos negros uma faixa residual consistentemente entre 1% e 2%”, uma vez que, para ascender a esses postos, se faz necessário o acesso ao ensino superior por parte da sociedade negra, parda e indígena, a qual é impedida devido ao racismo, ou seja, “... a barreira do diploma generalizou-se e neste momento integra claramente os mecanismos de exclusão ...” (Carvalho, 2006, p. 36).

A discriminação vigente, porém velada, acarreta o efeito cascata na parcela negra e parda da sociedade, uma vez que “... a condição racial é sistematicamente fator de privilégio e vantagem para os brancos e desvantagem e exclusão para pretos e pardos ...” (Carvalho, 2006, p. 26). Desse modo, observa-se que “... a pobreza no Brasil tem em geral a cor negra ...”, o que reforça que a intensificação da desigualdade a nível de renda se dar pela cor (Carvalho, 2006, p. 27).

Assim, visando à reparação, ou o início da reparação da exclusão social gradativa dos negros, pardos e indígenas, faz-se necessário e urgente trabalhar para equiparar e garantir a igualdade de condições de acesso ao ensino superior e permanência até a conclusão, pois, quando se observa o cenário acadêmico do ensino superior no País, é detectável “... um sistema informal de cotas que reserva 98% dos melhores empregos e posições de mando na sociedade exclusivamente para os brancos ...”, denominando esse sistema de proteção ao brancos de meritocracia (Carvalho, 2006, p. 39).

Porém, o que antecede a meritocracia é uma sociedade de privilégios originários de títulos honoríficos e de direitos sobre as terras, que contribuiu para se estabelecer o modelo de dominação racional legal e, posterior a isso, o “... valor do trabalho ocupou paulatinamente o lugar da nobreza por origem ...”, que revela uma percepção de mundo baseada na competição e no domínio, estabelecendo-se, assim, que a diferença entre os indivíduos deveria ser fundamentada no mérito, no esforço e na capacidade de vencer obstáculos; contudo, isso é um problema para a igualdade, uma vez que não pode existir mérito quando se há vantagens, “... distinções perpetuadas à custa da desigualdade de riqueza ou de outras condições sociais ...”, na trajetória de alguns indivíduos e na de outros não (Duarte, 2011, p. 180).

Destaca-se que a discussão da igualdade não é atual, no sentido de não ser contemporânea, mas de ser um debate que existe há séculos em toda sociedade. No contexto da sociedade brasileira, busca-se transcender o discurso de igualdade e atingir efetivamente seu sentido substancial, em

que os indivíduos que compõem o grupo estigmatizado deixem de tê-la como um luxo irrealizável e possam usufruir, de fato, da igualdade de direitos, recursos e oportunidades. Pois a estrutura social atual é a herdada da cultural escravagista em que aquele que difere do “... sujeito formal e abstrato, porém branco, do sexo masculino, heterossexual e preferencialmente burguês ..., a figura do sujeito portador de direitos ...”, não é reconhecido (Dussel, 2002 citado em Duarte, 2011, p. 194).

O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que se julgam iguais são de 'parentesco', isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica. A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação uma e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem (Chauí, 2000 citado em Duarte, 2011, p. 189).

Desse modo, a igualdade ultrapassa as barreiras dos limites formais do aspecto jurídico e abrange os aspectos históricos e sociológicos, o que torna necessária a adequação entre os pressupostos normativos e fáticos. Nesse interim, o conceito de igualdade foi construído no transcorrer dos séculos, não se limitando a uma definição simplória do termo, pois se leva em conta os fatos e os valores compartilhados e a sensibilização dos observadores para os problemas vividos por grupos em situação de abandono social.

... a branquidade também se inscreveu na ideologia republicana, de maneira tácita, mas irrevogável ... A experiência de governo democrático pareceu reclamar uma sociedade que fosse disciplinada, virtuosa, abnegada, produtiva, dotada de visão e sensata ... a nova ordem democrática viria a exigir de seus participantes um grau notável de autodomínio – condição já literalmente negada aos africanos escravizados e simbolicamente negada a todos os povos “não-brancos” ou “pagãos”, nas concepções então vigentes da capacidade humana (Jacobson, 2004 citado em Duarte, 2011, p. 185).

Observa-se então que a igualdade se construiu, e se constrói, a partir da percepção da desigualdade existente ao longo de toda a história humana, sempre pautada na exclusão e na dominação, ou seja, como citado na referência acima, são exclusões implícitas no conceito de igualdade.

A determinação da igualdade se encontra no *caput* do art. 5º da Constituição Federal de 1988 que cita: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade ...” (Brasil, 1988). Essa determinação está condizente com a seguinte concepção de igualdade:

a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para a abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério sócio-econômico; e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (Piovesan, citado em Duarte, 2011, p. 188).

Assim, Ministro Celso de Melo, decano do Supremo Tribunal Federal – STF, no voto da Ação Declaratória de Constitucionalidade 41, impetrada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – CFOAB, que teve como objetivo o reconhecimento da constitucionalidade da Lei Federal nº 12.990, de 9 de junho de 2014, com o propósito de reservar aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, afirma que ações afirmativas concretizam o princípio da igualdade:

Veja-se, portanto, que o tratamento diferenciado a ser conferido à pessoa negra, longe de vulnerar o princípio da isonomia, tem por precípua finalidade recompor o próprio sentido de igualdade que anima as instituições republicanas, motivo pelo qual o intérprete há de observar, no processo de indagação do texto normativo que beneficia as pessoas negras, os vetores que buscam dar concreção ao postulado segundo o qual todos são iguais perante a lei (Brasil, 2017).

Destaca-se que, para transmutar as diferenças atuais existentes, é necessário que sejam promovidas políticas sociais em que a fórmula “... os desiguais sejam tratados como desiguais ...” seja interpretada não formalmente, mas substancialmente, pois a “... garantia da Constituição não pode ser confundida com a garantia de exclusão de grupos que não possuem força política decorrente dessa mesma exclusão ...” (Duarte, 2011, p. 197). Por isso, as ações afirmativas são tão importantes, pois é um mecanismo para transmutar a realidade de exclusão para o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior.

No Brasil, a partir de 2001, o executivo nacional, reagindo aos estudos desenvolvidos que demonstraram a discriminação racial, começou a empreender ações afirmativas, validadas pelo Ministro Marco Aurélio de Mello:

Precisamos deixar de lado a postura contemplativa e partir para atos concretos. O único modo de se corrigir desigualdades sociais é colocar a lei a favor daquele que é tratado de modo desigual ... Não basta não discriminar. É preciso viabilizar as mesmas oportunidades (Mello, citado em Carvalho, 2006, p. 44).

Segundo Bergmann (1996), ação afirmativa seria a necessidade de combater sistematicamente a discriminação existente em certos espaços na sociedade. A ação afirmativa teria ainda o desejo de integração e a busca da diversidade envolvendo os diversos grupos sociais. Por fim, Bergmann (1996) identifica o objetivo de redução da desigualdade que atinge certos grupos, como aquela marcada pela etnia ou gênero. Com essas distinções, introduz um aspecto da ação afirmativa ainda não discutido: sua justificativa em termos do valor da diversidade.

Esse conjunto de definições e reflexões resume algumas das maneiras pelas quais as políticas de ação afirmativa podem ser entendidas como: políticas compensatórias, fundamentadas no princípio de igualdade que sustenta o tratamento desigual aos desiguais, usualmente aplicadas de acordo com critérios socioeconômicos; mas, especificamente, podem ser políticas compensatórias voltadas para determinado grupo, definido a partir de características como raça ou gênero; ou políticas de diversidade que reivindicam não uma igualdade de bens materiais, mas culturais, numa exigência de reconhecimento de identidades particulares. Essas políticas não são excludentes umas às outras e, muitas vezes, aparecem sobrepostas em alguns de seus aspectos. Como essas distinções nem sempre estão claras no debate brasileiro, utiliza-se a expressão “políticas de ações afirmativas”, sempre no plural, entendendo que poderia englobar uma diversidade de significados (Moehlecke, 2017).

As ações afirmativas se desenvolveram em diferentes áreas, como, por exemplo, no mercado de trabalho, foco inicial, e envolveu a preferência na contratação e promoção dos negros bem como em contratos públicos para empresários negros, ampliando-se para o sistema educacional chegando ao nível superior, referindo-se ao sistema de cotas para acesso à educação superior.

Seguem-se algumas das medidas de ação afirmativa realizadas em vários âmbitos:

O Ministério da Justiça aprovou uma portaria a partir da qual será observado, no preenchimento de cargos de direção e assessoramento superior – DAS, requisito que garanta, até o final do ano de 2002, a cota de 20% dos cargos para afrodescendentes, 20% para mulheres e 5% dos cargos para pessoas portadoras de deficiência física.

Nas licitações e concorrências públicas promovidas pelo Ministério deverá ser observada, como critério adicional, a preferência por fornecedores que comprovem a adoção de políticas de ação afirmativa equivalentes.

Ainda, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito dos projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, será exigida a observância das mesmas metas para os cargos de DAS: 20% para afrodescendentes, 20% para mulheres e até 5% para portadores de deficiência dentro de uma escala crescente de números de empregados da empresa.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário também passou portarias para que sejam privilegiadas, nas contratações, licitações e contratos de compra de equipamentos, aquelas empresas que pratiquem ações afirmativas, também na implementação de cotas 20% de pessoal contratado afrodescendente.

O Ministro Marco Aurélio de Mello, Presidente do Supremo Tribunal Federal, lançou no dia 31 de dezembro de 2001 o primeiro edital de licitação do órgão que prevê

cotas para negros. O STF contratará 17 jornalistas e exige que a empresa contratada recrute e selecione 20% das vagas para profissionais negros que tenham diploma de jornalismo.

As duas universidades estaduais do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Estadual do Norte-Fluminense – UENF, mudaram as regras de ingresso do vestibular a partir do ano de 2002 segundo duas leis, uma do Governador do Estado e outra da Assembléia Legislativa Estadual: no contingente dos candidatos aprovados devem estar incluídos 50% de estudantes egressos de escola pública e 40% de negros, vindos de escola pública ou de particulares*.

Universidade Estadual da Bahia – UNEB aprovou a adoção de cotas de 40% das duas vagas para afrodescendentes egressos da escola pública na graduação e na pós-graduação. Esta medida é extensiva a todos os 21 núcleos da UNEB disseminados por todas as regiões do estado.

A Universidade Estadual do Mato Grosso iniciou, em julho de 2001, a implementação do Terceiro Grau Indígena, no *Campus* de Barra do Burges. O programa reserva 200 vagas do curso superior exclusivamente para índios brasileiros: 180 para índios do estado do Mato Grosso e 20 vagas para índios do resto do Brasil, e oferece três Licenciaturas Plenas, com a finalidade de formar professores para ensinar no primeiro e segundo graus para os indígenas.

A Universidade Estadual do Paraná iniciou, em 2002, um programa de reserva de 3 vagas para índios em todos os cursos, em todos os seus *campi*.

O Itamaraty implementou em 2003 um programa de dotação de bolsas de estudos para estudantes afrodescendentes que se candidatem ao concurso Rio Branco.

A Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC abriu cotas de 100 vagas com bolsas para normalistas negras ingressarem em um curso especial de Pedagogia.

*Esta lei foi alterada em 2004 e restringiu a porcentagem de cotas para 40% apenas com corte de renda familiar de até R\$ 300,00 por pessoa (Carvalho, 2006, pp. 44-45).

Na opinião de Grisa (2009, p. 19), a divisão social do trabalho e a divisão em classes da sociedade são elementos essenciais na composição do racismo institucional e da discriminação racial; transformações das estruturas sociais podem desestabilizar os meios de produção privados e quebrar o branqueamento burguês das instituições brasileiras em todas as instâncias.

As ações afirmativas podem ser entendidas como exemplos de medidas compensatórias, pois elas têm o intuito de garantir e promover os direitos da igualdade e de oportunidades congruentes em ambientes onde o tratamento desigual para os desiguais é reconhecido, ou seja, serão atribuídos aos cidadãos com pertencimento étnico-social que se acham com sub-representações em virtude de segregações sofridas no passado (Moraes, 2009, p. 29). Desse modo, as cotas não são para sempre, são necessárias no contexto social atual em “... que é preciso intensificar o processo de inclusão social e intelectual do negro, visando à sua cidadania plena, à sua emancipação e à igualdade de oportunidades ...” (Ataide Junior, 2002 citado em Duarte, 2011, p. 175).

1.1.2 História das cotas no Brasil

No período colonial brasileiro, a educação formal era promovida pelos jesuítas, os quais tinha a função de ensinar aos índios, uma educação de cunho religioso, com objetivo de catequizá-los, e aos filhos dos colonos, a elite, o ensino de gramática média e superior, humanidades, retórica, filosofia e teologia. Nesse contexto, já se iniciou a separação de qual tipo ensino

poderia ser ministrado a quem, apresentando assim “... uma organização social hierarquizada pelo acesso à alfabetização ...” (Azevedo, 2018).

Com a expulsão dos jesuítas, os índios perderam o acesso ao ensino. A educação formal era ainda elementar, e as famílias abastadas economicamente educavam seus filhos em casa, com educador. Para as pessoas que não tinham recursos financeiros, restava o ensino público com pouquíssimas vagas, que se restringia as primeiras letras, ou seja, ler e escrever. Destaca-se que as mulheres não tinham acesso ao ensino assim como os escravos negros. Em 1854, ainda no período imperial, aos escravos não era permitido o acesso a aulas, validando assim a legalização do racismo. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, art. 69, § 3º, determinava que, nas escolas públicas do País, os escravos não seriam admitidos à matrícula nem poderiam frequentar as escolas

Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1851.

Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.

Art. 69. Não serão admittidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos (Brasil, 1854).

No Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, prevaleceu a legalização do racismo para a vedação dos escravos aos estudos, pois no *caput* informava da criação dos cursos noturnos para adultos nas escolas públicas do 1º grau do sexo masculino do município da Corte e, no capítulo 5º, citava que os indivíduos do sexo masculino maiores de 14 anos do sexo masculino poderiam se matricular nos cursos noturnos a qualquer tempo desde que estivessem livres ou libertos:

DECRETO Nº 7.031-A, DE 6 DE SETEMBRO DE 1878

Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte.

Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos (Brasil, 1878).

Em 1968, o presidente Costa e Silva publicou a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, apelidada de “Lei do Boi”. Hoje, há muitos agrônomos e veterinários, com mais de 65 anos, que ingressaram em universidade pública e gratuita usando a cota estabelecida nessa lei. A Lei do Boi visava ao preenchimento de vagas em escolas agrícolas do País. Era um incentivo ao homem do campo para se formar nos cursos de agronomia, medicina veterinária e técnico agrícola, tendo em vista a discussão da baixa produtividade com a reforma agrária como solução. Assim, os grandes proprietários de terras com o objetivo de resolver o problema da baixa produção sem ter de passar pela desapropriação propuseram por meio de seus representantes na política o sistema de cotas para os indivíduos da zona rural que não conseguiam nota suficiente para serem aprovados nas escolas na disputa com os indivíduos da zona urbana. Essa foi a primeira lei no Brasil a garantir cotas em universidades públicas, todavia, apesar de no texto na lei constar da reserva a candidatos agricultores ou a seus filhos, proprietários ou não de terras, residentes na zona rural ou em cidades ou vilas que não possuísse estabelecimentos de ensino médio, o fato é que essa lei é do período militar e não atendeu aos pobres, mas sim aos filhos de fazendeiros:

Art. 1º os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidos pela união, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

§ 1º a preferência de que trata este artigo se estenderá os portadores de certificado de conclusão do 2º ciclo dos estabelecimentos de ensino agrícola, candidatos à matrícula nas escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidas pela união (Brasil, 1968).

Atualmente, há ainda grupos que são resistentes e se opõem às cotas para negros nas universidades, mas se esquecem de que a Lei do Boi que criou cotas para ricos fazendeiros e vigorou até 1985.

Conforme exposto no título anterior, as ações afirmativas implementadas pelas instituições públicas bem como pelas universidades estaduais trouxeram a necessidade de se definir um plano de metas que conduza à igualdade racial no País; todavia, a história das cotas raciais no Brasil inicia-se com um Seminário Internacional, ocorrido em 1996, na Universidade de Brasília, em que congregou especialistas brasileiros e norte-americanos. Nesse seminário, foram abordadas as diferenças do racismo brasileiro comparado ao existente nos Estados Unidos bem como as possibilidades de implementação de ações afirmativas que servissem de reparação à exclusão histórica sofrida pelos negros no País. O presidente do País à época se comprometeu a colocar em prática políticas de reparação aos negros brasileiros, conclamou aos participantes a encontrarem soluções criativas para a questão e admitiu a existência da discriminação no Brasil:

... a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes ...
(*Multiculturalismo e Racismo*, citado em Carvalho, 2006, p. 18).

Assim, em 2001, após o governo brasileiro reconhecer abertamente a existência das desigualdades sofridas pelos negros e da discriminação racial, as quais não podem ser explicadas com o passado até o ano de 1888, “mas no racismo estrutural que se instalou no Brasil a partir de então”, ações afirmativas passaram a ser implementadas em resposta às demandas da sociedade e às pressões da comunidade internacional que passou a ter conhecimento da discriminação racial existente aqui (Carvalho, 2006, p. 35).

A Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, e a Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, do estado do Rio de Janeiro, foram as primeiras iniciativas de políticas afirmativas no País; a primeira determinou 50% das vagas, no mínimo por curso e turno, fossem preenchidas por estudantes que cursaram integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições de ensino das redes públicas municipal e/ou estadual; e a segunda lei determinou a reserva de 40% das vagas nas universidades estaduais para negros e pardos.

A proposta de cotas para negros como ação afirmativa contra os efeitos do racismo na sociedade teve como autor o Professor José Jorge Carvalho e a Professora Rita Laura Segato, ambos do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Segundo a explicação do Professor Jorge Carvalho, na reunião extraordinária do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade

de Brasília – Cepe/UnB, sobre o Plano de Metas, o objetivo era “... atender a necessidade de gerar na Universidade de Brasília (UnB), uma composição social, étnica e racial, que seria capaz de refletir minimamente, a situação do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo ...” (Ata do Cepe/UnB – reunião extraordinária, de 6 de junho de 2003) (Universidade de Brasília, 2003).

O Professor Jorge Carvalho explicou que, como professor de uma universidade pública, é orientado para refletir e apresentar propostas de resultados para os problemas nacionais encontrados pelos governantes. Assim, referente à questão das cotas raciais, expôs:

1. Da população do País 45% representam os negros e apenas 2% da população são universitários; 51% da população são brancos e amarelos e representam 98% das vagas do ensino superior;
2. Dos professores da UnB, 99% são brancos; e dos alunos em torno de 90% são brancos;
3. Existe uma competição desleal de poder aquisitivo alto entre o negro e o branco, pois estes podem pagar cursos preparatórios para o vestibular, apesar de existir um contingente de negros para estudar nas universidades; e
4. Para resolver os graves problemas da sociedade brasileira, é necessário que haja uma construção acadêmica que exerça a reflexão étnica e a diversidade racial (Carvalho, 2006, p. 50).

Diante dessa exposição, o Governo do Distrito Federal reconhecendo que existia no País a discriminação racial e étnica, criou a Secretaria de Estado para a Promoção de Igualdade Racial, a qual foi de grande importância para as cotas raciais no Distrito Federal.

Carvalho (2006) relatou ainda que o Plano de Metas tinha também no seu objetivo a reserva de 20% das vagas do vestibular destinada a estudantes que se declarassem negros, destinando um pequeno número de vagas para índios de todos os estados brasileiros e ainda implementar uma ação afirmativa de cunho social nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, especialmente para pessoas de baixa renda.

As cotas raciais adotadas na UnB foram efetivadas após várias discussões por parte da comunidade acadêmica. Aprovou-se, pela Resolução nº 0212, de 7 de outubro de 2014, do Cepe/UnB, o percentual de 5% do total de vagas nos processos seletivos de ingresso primário aos cursos de graduação para o sistema de cotas para negros a partir do segundo semestre letivo de 2014; o objetivo era reparar os danos causados à população negra brasileira estabelecendo no espaço acadêmico instrumentos compensadores.

Assim, na Universidade de Brasília, as ações afirmativas voltadas para os negros foram implantadas no vestibular de 2004, conforme o item 2.2 do Edital nº 03/2004, de 18 de março de 2004, – 2º Vestibular de 2004 “2.2 O 2.º vestibular de 2004 da UnB será realizado por meio de dois sistemas de vagas: o sistema universal e o Sistema de Cotas para negros” (Universidade de Brasília, 2004).

O ingresso, via vestibular, de candidatos negros de cor preta ou parda, que concorrem pelo sistema de cotas, na Universidade de Brasília, no período de 2004 a 2007 era realizado da seguinte forma: o candidato, no momento da inscrição, era fotografado e deveria assinar declaração específica relativa aos requisitos exigidos para concorrer pelo sistema de cotas para negros que posteriormente seria analisada por uma comissão compostas por profissionais e professores da instituição que decidiria pela homologação ou não da inscrição, procedendo assim à seleção.

No período de 2008 a 2013, foi introduzida a entrevista pessoal, em que o candidato efetuava a inscrição via internet e optava por concorrer exclusivamente pelo sistema de cotas para negros, tendo, ainda, de comparecer à Brasília/DF, em dia designado para a entrevista pessoal, e assinar a declaração de opção para concorrer às vagas destinadas ao sistema de cotas, afirmando assim a adesão aos critérios e aos procedimentos inerentes ao referido sistema. O candidato era submetido à entrevista pessoal por uma banca entrevistadora composta por três membros.

No período de 2014 até a data atual, foi retirada a entrevista pessoal. O candidato deverá possuir traços fenotípicos que o caracterizem como negro, de cor preta ou parda, conforme normas internas das Políticas de Ação Afirmativa da UnB, efetuar a inscrição e, no momento do registro, assinar um termo, fornecido pela UnB, autodeclarando-se negro de cor preta ou parda. As informações prestadas no termo são de inteira responsabilidade do candidato, respondendo este por qualquer falsidade.

Figura 1

Cronologia da instauração das cotas na UnB

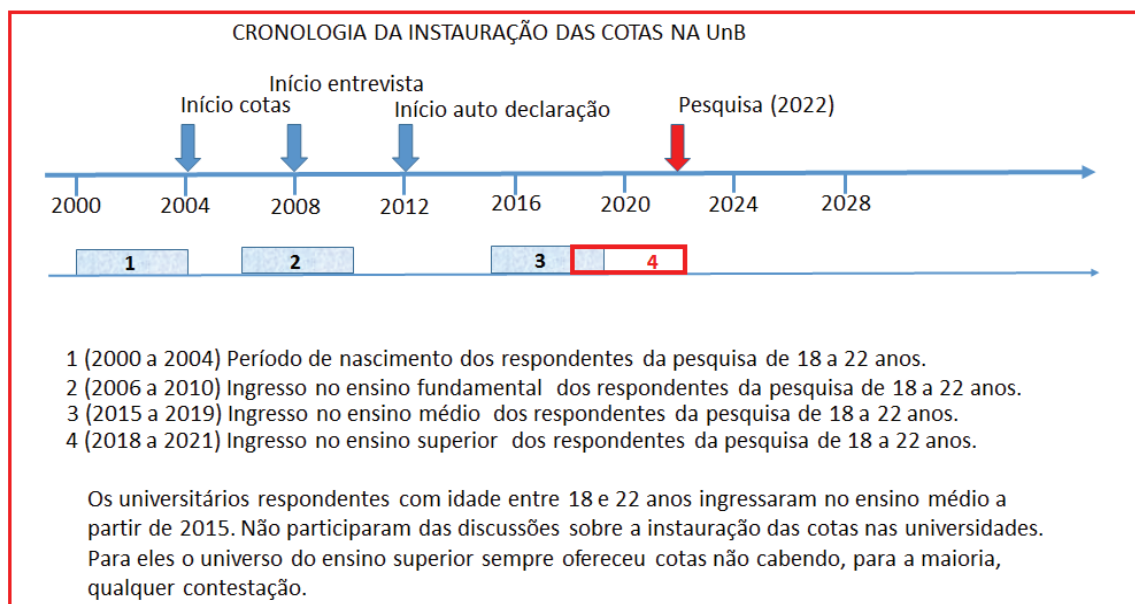
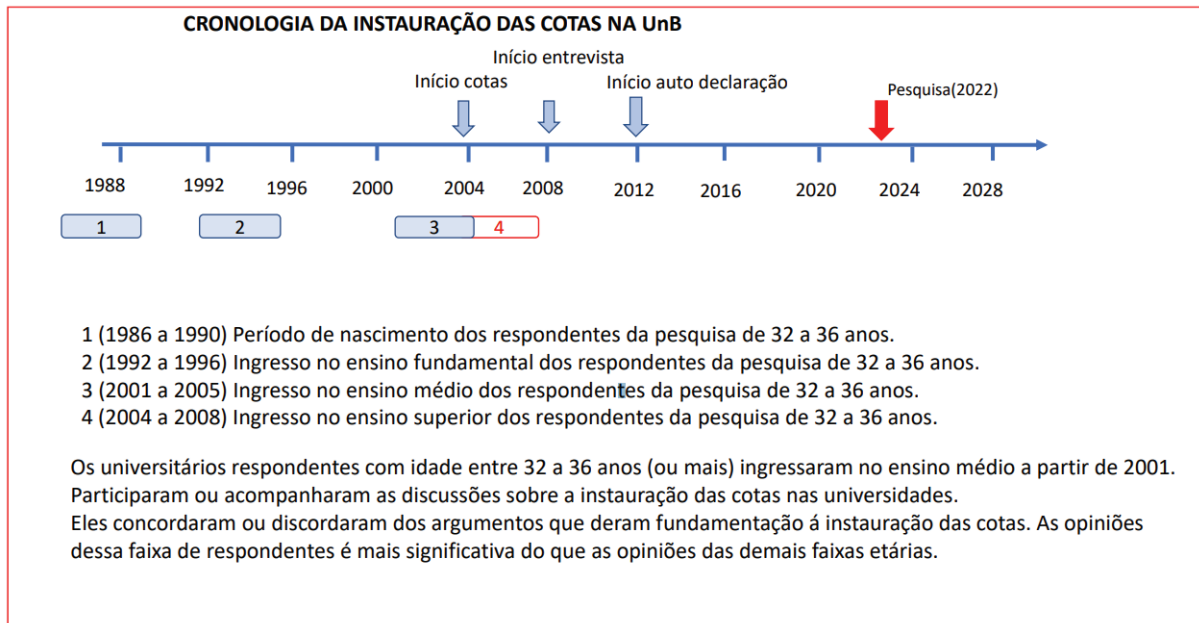


Figura 2

Cronologia da instauração das cotas na UnB



Desse modo, no âmbito das federais públicas, a Universidade de Brasília foi então a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas raciais, reservando 20% das vagas para estudantes negros em 2004. Desde então, o número de universidades que aplicam ações afirmativas baseadas em raça vem crescendo no País. Nas regiões com forte presença indígena, é comum, na esfera estadual, existir a reserva de vagas para indígenas em instituições públicas como universidades e empregos.

Após essa ação da Universidade de Brasília, a Lei de Cotas, sancionada pela Presidenta da República, atribui 50% das vagas em instituições e universidades federais a estudantes egressos de escolas públicas e com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*, também adotou critérios raciais para a cota (pretos, pardos e indígenas), Lei nº 12.711, de 2012:

...

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (Brasil, 2012).

Em outubro de 2012, foi promulgado o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamentou a referida lei.

Regulamenta a Lei nº 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.

...

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

...

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição,

segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012, redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017) (Brasil, 2017).

Conforme consta de informação disponibilizada na página do Ministério da Educação – MEC, em 2015, cento e vinte oito instituições federais de ensino participavam do sistema de cotas. O objetivo de transformar a Universidade em um espaço múltiplo com a presença de várias etnias e várias concepções socioeconômicas pode ser verificado nesses últimos anos do projeto. Durante as comemorações dos dez anos de cotas raciais na UnB, em cerimônia ocorrida em 6 de junho de 2012, ex-alunos beneficiados pelo sistema de cotas, e atuantes em cargos de alto escalão, manifestaram o apoio à continuação dessa ação.

CAPÍTULO II – A UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO

2.1 O conceito de organização

Conceituar organização passa pela compreensão de que esta é sinergia, ou seja, unidade de ação, de tal forma que um determinado grupo é reconhecido como organização a partir de uma ação coordenada com determinado objetivo, unidade de propósito, em que seus integrantes estejam unificados pelo fim comum. Dessa forma, a coordenação de esforços – objetivo comum – ocorre mediante a dominância de ideias (consciência coletiva), ou o estabelecimento de relações estruturais (em que há definição de atribuições e responsabilidades dos integrantes do grupo), a qual é fator de estabilização (Furtado, 2014, pp. 439-440).

A estrutura social atual exige a formação de organizações com metas e normas que regulam os direitos e deveres dos cidadãos, propiciando bem-estar, equilíbrio, conformidade e harmonia no convívio para estabelecer os rumos do comportamento e o atendimento a necessidades e desejos daqueles. Assim, fatores histórico, religioso, econômico, social, político e cultural estabelecem estruturas organizacionais mediante os serviços desenvolvidos nos diversos setores como educação, lazer, segurança pública, alimentação, entre outros. Em meio a esse contexto, compreende-se que, em sentido geral, uma organização é formada por indivíduos que têm necessidades de bens e serviços para viverem, e a junção de todos esses componentes, mediante estratégias, metas que visem ao alcance de objetivos, delinea uma organização e a respectiva estrutura organizacional. Essa estrutura social garante o funcionamento da vida e tem a finalidade de unir pessoas para conseguirem metas e objetivos, pois, isoladamente, não conseguiriam realizar (Gouveia, 2013, p. 16).

De acordo com esse autor, o entendimento sobre a estrutura social é importante porque esta planeja todas as atividades que serão construídas ao longo da vida, e, em meio a essa finalidade,

é necessário haver união e parceria para que sejam alcançadas as metas estabelecidas, as quais ocorrem mediante também à existência de uma organização.

Gouveia (2013, p. 25) também define organização como:

... sendo uma entidade social, coordenada de forma responsável, com funções circunscritas, que funciona num princípio de continuidade, tendo em vista alcançar objetivos. Identifica-se, desta forma, aspetos comuns numa organização de onde se destaca na sua estrutura a presença de pessoas ou grupos que, desempenhando diferentes tarefas/funções de acordo com as suas competências ou outro fundamento lógico, interagem entre si sob orientação de uma coordenação racional e eficaz que permita concretizar os objetivos estabelecidos. Outros aspetos comuns nas organizações são as estruturas físicas, equipamentos/tecnologia e a estrutura.

De acordo com Maximiano (2007, p. 145):

Uma organização é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Por meio de uma organização, torna-se possível perseguir e alcançar objetivos que seriam inatingíveis para uma pessoa. Uma grande empresa ou uma pequena oficina, um laboratório ou o corpo de bombeiros, um hospital ou uma escola são todos exemplos de organizações.

Ressalta-se que uma organização consiste em um argumento humano intencionalmente constituído, com a finalidade de alcançar objetivos econômicos de produzir bens e/ou serviços, mediante processos específicos, executados a partir de uma divisão de trabalho e uma hierarquia.

Assim, a definição de organização está para estrutura organizacional, uma vez que esta é o instrumento que guia e fornece os recursos concernentes à organização, de modo que a relações hierárquicas assim como as tarefas, o fluxo de informações, as normas e regras de trabalho, a dinâmica de equipe e as relações de poder estão inclusos nessa estrutura, permitindo a definição de estratégia (planos de ações específicas) e metas visando ao alcance do objetivo estabelecido, o qual dá razão à existência da organização.

Destaca-se que o estudo das organizações é datado do século XIX por pensadores que procediam a interpretações mediante ideologias e estruturas observadas a partir do capitalismo industrial. Saint-Simon, considerado o primeiro teórico organizacional, refere-se à organização como forma de poder:

A nova ordem seria regida não mais por homens, mas por princípios científicos baseados ‘na natureza das coisas’, e, portanto, absolutamente independente da vontade humana. Dessa forma, a promessa da sociedade organizacional era o predomínio das leis científicas sobre a subjetividade humana, o que levaria ao desaparecimento completo do elemento político ... a organização é o ‘grande instrumento’ para a transformação das irracionalidades humanas em comportamentos racionais (Reed, 2010 citado em Fernandes, 2014).

Bulgacov e Bulgacov (2007, p. 82) ponderam que “... não se pode desconsiderar os conceitos, ou seja, os sentidos de cada participante e o significado do grupo quando se pretende conhecer o fenômeno organizacional ...”, isso porque, ao se considerar os sentidos e significados, há amplitude na produção de conhecimento e profundidade no fenômeno organizacional. Dessa forma, esses autores definem organização como “... rede de significados estruturados historicamente e negociados a partir dos sentidos da associação humana ali envolvida ...”.

Ressalta-se que a escolha do administrador por uma outra definição influencia a interação entre as tarefas e o significado da organização, todavia o sentido e o significado não são dicotômicos, mas complementares, de tal forma que dar “sentido às organizações é condição constituída pelas relações sociais existentes e inevitáveis na vida em sociedade” (Bulgacov & Bulgacov, 2007, p. 83).

De acordo com Lima (1992), existem várias definições, vários pontos de vista de organização, tornando-se não muito fácil de se encontrar uma definição que seja inadmissível a escola.

O conceito de organização conduz-nos a um universo de inúmeras definições, pontos de vista, quadros conceptuais, etc. Com efeito, se é difícil encontrar uma definição de organização, que não seja aplicável a escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola, nomeando-a expressamente, já se torna consideravelmente mais fácil deparar e com caracterizações diversas, razões e argumentos divergentes, classificações tipológicas distintas e, evidentemente, objetivos muito diferenciados: desde as definições mínimas de organização à consideração específica do caso da escola passando pelas definições de caráter teórico, descritivo e explicativo, até as definições do tipo normativo e até mesmo às concepções e representações sociais frequentemente utilizadas como base para a crítica a reivindicação, ou a defesa de um ponto de vista político (Lima, 1992, p. 48).

Ainda em conformidade com Chauí (2016), uma organização é diferente de instituição, pois a prática social é definida ou melhor determinada por um conjunto de gerenciamentos administrativos particulares para a obtenção de um objetivo particular. Por se tratar de um gerenciamento administrativo, é regida pelos conceitos de planejamento, controle, previsão, gestão e êxito. Portanto, para se estabelecer, uma organização vai ter de adaptar céleres e rápidas mudanças contínuas e inesperadas.

De fato, uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para quê e onde existe (Chauí, 2016).

Observa-se que uma organização deve dispor de instrumentos que a qualifique e amplie suas ideias de gestão e planejamento para que possa haver êxito em todas suas atividades, e o conjunto de pessoas que irá desempenhar suas funções precisa estar apto a desenvolver as atividades atendendo a todas as demandas necessárias.

Assim, constata-se que há uma quantidade variada de definições para organização, as quais têm relação direta com o meio em que se encontram inseridas bem como com a conceituação adotada pelo administrador, e, ao organizarem a estrutura organizacional, as instituições delimitam características, objetivos, metas e estratégias que serão utilizados pelas pessoas que a compõe, para que possa haver resultados visíveis e concretos.

Dessa forma, uma das características de uma organização é evidenciar pensamento estratégico que vise a potencializar oportunidades e reduzir riscos para o alcance da missão desejada, uma vez que, para o desempenho das atividades no dia a dia organizacional, é necessário que essas estejam "... ancoradas nos fundamentos estratégicos e articuladas em função de seus principais

objetivos ...” (Zimmerman, 2013, p. 1). A definição de metas e objetivos a serem desenvolvidos pelos colaboradores é o que precede os resultados objetivos.

Observa-se a importância da estrutura organizacional (definição de objetivos, estabelecimento de metas para o alcance destes e as estratégias – planos de ações específicas) definida de forma geral como mobilidade coletivamente para concretização das atividades que foram pensadas e idealizadas.

Atualmente, as crises existentes nos órgãos de comando acarretam cortes no desenvolvimento das organizações, tornando-as ainda mais obscuras e impedindo-as de chegar até mesmo a objetivos menos complexos, demonstrando assim a necessidade de existência de um processo de desenvolvimento organizacional em que não haja contradições observando toda a hierarquia, do comando à base, pois estas interferem significativamente na estrutura organizacional.

Efetivamente, sobretudo em certas conjunturas de crise, de turbulência, de rupturas, de mudança rápida, os fenômenos organizacionais tornam-se mais complexos, irregulares e até contraditórios, o que impede frequentemente a sua descrição e interpretação recorrendo apenas a um único modelo analítico, a uma única imagem ou metáfora (Estevão, 2018, p. 11).

Dessa maneira, uma organização não é apenas uma quantidade de pessoas que se juntam aleatoriamente sem um objetivo para ser atingido, é preciso ter um propósito a ser alcançado, pois pessoas isoladamente não seriam capazes de atingi-lo sozinhas. As organizações são constituídas de metas específicas que foram construídas e reconstruídas por grupos de indivíduos que podem realizar os seus objetivos pessoais (Chanlat, 1993 citado em Santo & Oliveira, 2008, p. 2).

2.1.1 Organização no contexto educacional

No contexto educacional, uma organização é um conjunto de pessoas que têm objetivos comuns para que haja o sucesso no processo educacional, em que todos os envolvidos estejam aptos a desenvolver os trabalhos focando sempre no pleno desenvolvimento das respectivas atividades para que assim a organização se torne cada vez mais precisa e indispensável. Maximiano (2004, p. 27) afirma, ao fazer referência aos objetivos de uma organização: “As organizações são grupos sociais deliberadamente orientados para a realização de objetivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos serviço ...”.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 3), a organização de uma escola eficiente deve conter:

1. Autonomia da escola:

- significa a dotação das escolas com meios para responderem de forma útil e antecipada aos desafios quotidianos;
- implica a responsabilização dos atores sociais e profissionais;
- aproxima o centro de decisão da realidade escolar;
- contribui para a criação de uma identidade da escola, de um etos específico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio.

2. Liderança organizacional:

- fator de promoção de estratégias concentradas de atuação em projetos de trabalho;
- implica participação colegial que envolva a comunidade educativa.

3. Articulação curricular:

- exige uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos;
- defende a opção por modalidades de avaliação formativa.

4. Optimização do tempo:

- privilegia a optimização do tempo disponível, respeitando os ritmos próprios de cada indivíduo.

5. Estabilidade profissional:

- clima de segurança e de continuidade;
- conjugado com margens de mobilidade como fator de incentivo e inovação.

6. Formação de pessoal:

- articulada com o projeto educativo da escola
- formação-ação e investigação-ação que deem um contributo efetivo para a melhoria das escolas.

7. Participação dos pais:

- grupo interveniente no processo educativo através de apoio ativo e participação em decisões;
- individualmente os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino.

8. Reconhecimento público:

- cada membro da escola deve procurar a identificação com um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar;

9. Apoio das autoridades:

- ao nível material e económico e também na perspectiva de aconselhamento/consultoria;
- as autoridades podem disponibilizar recursos humanos qualificados que ajudem a desenvolver uma avaliação-regulação (*a posteriori*) das escolas, que não pode ser confundida com um controlo normativo e prescritivo (*a priori*).

A existência desses requisitos é importante para a organização escolar, pois proporcionam qualidade e amplitude no desenvolvimento do processo educacional. Assim, o desempenho de todos esses requisitos elencados está diretamente relacionado à eficiência e à eficácia na formulação e no alcance dos objetivos propostos para a organização escolar.

Assim, é necessário enfatizar que as organizações educativas possuem objetivos expressos que se referem ao processo educacional e são construídos visando a ampliar o desenvolvimento dos educandos de forma que possam proporcionar crescimento intelectual e pessoal de cada um.

Estevão (2018, p. 14) apresenta o conceito de organização educativa:

... as organizações educativas são também organizações institucionalizadas, política, social e culturalmente condicionadas constituindo-se como atores que estão sujeitos aos mecanismos institucionais reguladores, normativos e cognitivos que de alguma forma os modelam e que induzem maior conformidade, obediência e isomorfismo, isto é, uma maior ‘repetição’ em contraste com a construção da sua ‘diferença’.

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem em seu ambiente entre grupos com interesse distintos. Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas:

1. a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços entre outros;
2. a estrutura administrativa da escola: gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, entre outros; e

3. a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, entre outros.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 2), a organização escolar funciona com o compromisso das normas e regras implementadas e os diálogos entre grupos com interesse diferentes.

Nesse contexto, ao se reportar à organização escolar, observa-se que ela busca concretizar os objetivos traçados em prol do processo educacional para que os educandos possam receber a aprendizagem de forma objetiva, e as famílias compreendam a importância da organização escolar como fator promocional de aprendizagem.

Dentro de uma escola existem práticas e processos, uma estrutura complexa que às vezes dificulta a análise da obtenção do sucesso organizacional, conforme cita Estevão (2018): “Estudar a escola como organização não é tarefa fácil. Na verdade, a sua estrutura e funcionamento, os seus processos, as suas dinâmicas, as práticas que ocorrem no seu interior, obedecem a várias lógicas e racionalidades que nem sempre são fáceis de analisar ...”.

A organização e o funcionamento de uma escola são bastante complexos e precisam ser muito bem analisados para que possam ser compreendidos, pois há um conjunto de ações, e assim é preciso haver interação entre os colaboradores para que consigam cumprir todos os objetivos.

2.2 Características da universidade como organização

A educação superior surgiu na Antiguidade Clássica, no contexto da *Pólis*, na Grécia, e em Roma, como imitação da primeira, com a Academia de Platão e Aristóteles, consideradas precursoras da universidade. Nez (2018, p. 31) informa que, na fase inicial, a universidade era uma instituição mediterrânea, que surgiu “... à sombra das catedrais, dos mosteiros, das abadias e/ou dos conventos ...”. Na Idade Média, era definida como *studium* e se referia a escolas que

permitted those who were teaching in other places, marking thus their initial mission, the teaching context in which universities such as Bologna, Paris and Oxford emerged. It is noted that, in this period, universities were under ecclesiastical or civil authority, that is, they did not have autonomy for teaching practice, research and extension as we conceive it today. However, the economic, social and political progress of countries served for the formation of National States, since knowledge was being disseminated to a larger number of people, providing them with a new dimension of life and hope. The university shined in the court, which was rewarded for being prestigious and noble; it is important to highlight that the expansion of this institution is also associated with the need of the Church as well as the lay ruling class to have technical writing for the management of public and private businesses.

It is observed that the historical trajectory of the university is marked by the search for autonomy, in its beginnings, in relation to the Church and, subsequently, in relation to the controlling power of the State.

It is noted that it is not possible to ignore the fact that universities were constituted, since the medieval organization, as a privileged locus of production and dissemination of science and culture, with the purpose of promoting the education of man as well as the intellectual service of society, bearing in mind that the focus was "... oriented towards knowledge as an end in itself and were created to form an aristocratic elite, later an elite of merit, which underwent mutations, adapting to the new conditions imposed by reality ..." (Nez, 2018, p. 32). From then on, it is possible to highlight the models, or conceptions, that characterize the development of this institution: French or Napoleonic, German and North American.

In the French or Napoleonic model, 19th century, universities were modern and secular, aiming at the formation of cadres for the State as well as at the integration between teaching and research.

e a autonomia intelectual diante da Igreja e do Estado. No Brasil, influenciou as faculdades isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa, e centralização estatal, a exemplo da Universidade do Rio de Janeiro. Nesse modelo, ocorria hierarquia entre as escolas que desenvolviam pesquisa científica e formação de alto nível das elites intelectuais, as universidades eram responsáveis pelo ensino massificado, e a pesquisa concentrada era realizada fora dessas, a exemplo dos custos e da duração dos cursos de medicina e direito bem como a origem social dos estudantes a quem os cursos de Filosofia, Letras e Ciências eram disponibilizados, geralmente provenientes de classes menos favorecidas; observa-se ainda nesse modelo a questão salarial dos professores, que nas faculdades profissionais são maiores e mais compensadores (Paula, 2009, p. 73).

Guillermo de Humboldt, fundador da Universidade de Berlim, conseqüentemente do modelo alemão, em 1810, destacou o ensino como indissociável da pesquisa e da formação, e a pesquisa como função primordial, característica essencial da universidade. Humboldt também concebeu “... o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e pressões, tais como do Estado, da Igreja e de outras demandas externas ao campo acadêmico ...”, ou seja, que a instituição universitária tenha sua autonomia ainda que dependa economicamente do Estado. Nesse modelo, ao contrário do anterior, as faculdades de Filosofia, Letras e Ciências eram consideradas os órgãos universitários por excelência, integravam as demais atividades e forneciam pesquisas inovadoras, caracterizando-se pelo enfoque de uma tradição em pesquisa na área de humanidades (Paula, 2009, p. 75). No Brasil, a Universidade de São Paulo – USP é exemplo deste modelo, tendo em vista a:

... preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes

políticos; concepção idealista e não-pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não-imediata entre intelligentsia e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade (Paula, 2002, citado em 2009, p. 75).

Nesse modelo, a formação integral e humanista é uma preocupação fundamental, não se concentrando em uma formação meramente profissional, voltada ao mercado de trabalho (Paula, 2009, p. 75).

A convergência entre essas duas concepções está na constituição da nacionalidade, uma vez que as universidades contribuíram para a formação dos Estados nacionais. No Brasil, tanto a Universidade do Rio de Janeiro quanto a Universidade de São Paulo, a primeira de modelo francês/napoleônico e a segunda conforme o modelo alemão, tiveram a preocupação com a afirmação da nacionalidade. A Universidade do Rio de Janeiro voltou-se às questões econômicas, políticas e sociais, com cunho fundamentalmente profissionalizante, e a Universidade de São Paulo se preocupou com a constituição da nacionalidade conforme os aspectos idealista e acadêmico da concepção alemã, com conceito liberal-elitista e menos pragmático de universidade, visualizando maior autonomia universitária e intelectual perante o Estado e a Igreja, com foco não somente no ensino, mas também na pesquisa (Paula, 2002, citado em Paula, 2009, p. 73).

A concepção norte-americana trouxe a junção dos aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços) e influenciou as universidades brasileiras a partir da Reforma Universitária de 1968, abarcando a estrutura organizacional bem como a finalidade das universidades, as quais incorporaram características desse modelo, tais como:

- a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho;
- b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo;
- c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades;
- d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental;
- e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva;
- f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino;
- g) a idéia moderna de extensão universitária;
- h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (Paula, 2002 citado em Paula, 2009, p. 77).

Observa-se então que, a partir da Reforma de 1968, as universidades brasileiras incorporaram uma postura tecnicista e empresarial, de forma que o processo educacional passou a ser associado à produção de uma mercadoria, implicando custo e benefício, ajustando-se às “... necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo ...” (Paula, 2009, p. 78):

Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. O ideal da concepção alemã de

universidade, voltada para a formação humanista, integral e ‘desinteressada’ do homem, tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual (Paula, 2009, p. 78).

Conhecer tais modelos que influenciaram historicamente a constituição da universidade brasileira permite observar a origem do que se refere aos princípios administrativos e pedagógicos e, conseqüentemente, vislumbra o modelo de docência inerente a cada fase (Pimenta *et al.*, 2002, pp. 144-145).

A universidade, ao longo de sua existência, tem evoluído e se reinventado em essência, visão, missão, organização e valores, sendo inovadora e inclusiva, compromissada com as finalidades do ensino, pesquisa e extensão; desse modo, define-se por sua prática social fundamentada na legitimidade reconhecida pelo público, princípio que a difere das demais instituições e que lhe confere autonomia diante dessas, além de garantir que seja estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Desde seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade europeia tornou-se inseparável das ideias de formação,

reflexão, criação e crítica. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou--se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora, nem pôde furtar-se a responder, afirmativa ou negativamente, ao ideal socialista (Chaui, 2016).

A universidade enquanto instituição social se dedica à missão de preservar, gerar e difundir o saber e vale-se de princípios e regras tal como as demais organizações, todavia “... as características organizacionais das instituições acadêmicas são tão diferentes das demais que as teorias tradicionais da administração não podem ser aplicadas a elas ...” tendo em vista questões como autonomia, aspectos governamentais e estrutura de poder interno (Andrade, 2002, p. 15). Desse modo, as abordagens no processo organizacional da universidade privilegiam aspectos político-ideológicos, que visam a um ideal de ensino superior, assim a universidade é uma organização complexa, que possui características distintas das demais organizações e necessita de tratamento multidisciplinar bem como da contribuição das ciências comportamentais para melhor estruturação (Leitão, 1985, p. 3).

Todavia, no paradigma capitalista, a administração está para a produção de equivalentes para o mercado, de modo que se “... estabeleceu uma mercadoria como equivalente universal que serve para avaliar o valor de todas as outras mercadorias, o dinheiro, generalizador da troca de equivalentes ...” (Chaui, 2016), assim a universidade, vista a partir da ideia e da prática da administração, não é reconhecida como uma instituição social, mas como uma organização que, assim como as demais, inseparáveis do modo de produção capitalista, deve entregar seus produtos/suas mercadorias mediante os quais avaliam o valor da respectiva organização. Essa prática equipara, de forma generalizada e homogeneizada, o conjunto de regras e princípios

para todas as instituições, não diferenciando se está administrando um shopping center, uma montadora de veículos ou uma universidade. Assim, é a administração que transforma a instituição social numa organização.

Nesse modelo neoliberal, exige-se da universidade a prestação de conta de sua produtividade no ensino, na pesquisa e na extensão, e essa exigência é responsável pela departamentalização da instituição, tendo em vista que o Estado se desobriga cada vez mais a financiá-la. Constatase, desse modo, a “... influência das políticas neoliberais e dos organismos internacionais do capital, tais como FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio ...” (Paula, 2009, p. 78), o que permite uma visão de que a educação superior não é mais dever do Estado, o qual tem de financiar as instituições públicas de educação superior, e direito do cidadão, mas um serviço/uma mercadoria, descaracterizando-a de seu aspecto público e contribuindo para “... a proliferação indiscriminada de instituições privadas de ensino superior ...”. É nesse cenário que surgem os “... contratos de gestão, as parcerias público-privadas, a diversidade de fontes de financiamento para a educação superior ...” (Paula, 2009, p. 79), o que pode ser constatado pela desconstrução da universidade como instituição, passando a ser uma organização, e pelo fato de o Brasil ter o maior índice de privatização da educação superior na América Latina atual, cerca de 90% das instituições, as quais são responsáveis por 70% das matrículas, proporcional à queda do investimento nas instituições de ensino superior públicas por parte do Estado, observa-se o crescimento da intervenção deste e do Ministério da Educação mediante sistema de avaliação e outras vias autoritárias, o que fere a autonomia universitária reconhecida na Constituição Federal de 1988 (Paula, 2003 citado em Paula, 2009, p. 79).

A implantação da concepção norte-americana atende a interesses políticos de reforma do Estado, porém o que ocorre é que a diversificação do ensino superior, mediante a destruição da universidade como instituição social, exigindo-se desta uma atuação como organização que tem

de apresentar resultados que atendam ao mercado, realça ainda mais as divergências sociais, a questão do *status*, para quem é o ensino, a pesquisa e a extensão, aplicados a cursos que exigem alto nível social e cultural, e para quem é o ensino técnico profissionalizante.

A instituição precisa estabelecer regras que irão compor todo o seu contexto, e assim a sociedade faz uma análise dos procedimentos realizados por ela. Ao se tratar da organização, verifica-se a diferença, pois vai ter como referência a si própria, e assim deverá desenvolver maneiras e estratégias que ampliarão o processo de competição, promoção e elevação dos lucros e dos rendimentos, dando à organização uma maior autonomia para se manter no mercado.

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais. Numa palavra, a instituição está orientada para o espaço público; a organização é determinada pela privatização dos conhecimentos (Chauí, 2016).

A instituição social se diferencia da organização por meio da prática social, de modo que aquela aspira à universalidade enquanto a organização tem sua eficácia e seu sucesso dependentes de suas particularidades, em que a “instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num

processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” conforme exposto por Chaui (2016):

De fato, uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para quê e onde existe. [sic]

Assim, Chaui (2016) aponta ainda que essa visão organizacional da universidade produziu a universidade operacional, a qual é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, e organizada por estratégias e programas de eficácia organizacional, conforme exposto também por Paula (2009, p. 79).

A estrutura organizacional da universidade atualmente depende de decisões políticas, as quais têm predominância dos interesses do Estado e/ou dos grupos hegemônicos nele representados, influenciando-as mediante o controle orçamentário, centralizado em órgãos executivos da União, e do considerável número de leis, portarias e decretos; dessa forma, há menos espaço para as decisões tomadas na administração das universidades e nos seus respectivos colegiados (Baldrige *et al.* 1982 citado em Santo & Oliveira, 2008, p. 9). Ou seja, interfere diretamente na autonomia da universidade.

Dessa perspectiva, na autonomia, característica peculiar da universidade quanto instituição, há o conflito na relação universidade-governo, devido ao desconhecimento das especificidades da universidade como instituição além da centralização do processo decisório e a questão entre o poder burocrático e o dos professores, considerando-se também a baixa eficiência da ação administrativa em razão da “... interferência externa com nomeação de reitores e diretores de unidades pelo governo ...” (Leitão, 1985, p. 4) o que “... enfraquece as unidades administrativas das universidades ...” mediante a “... interferência na gestão da universidade, sobretudo em suas atividades-meio, através de leis, decretos e portarias, transfere parte de sua gerência para agentes externos ...” (Leitão, 1985, p. 4) ocorrendo “... implicações negativas devido a diversos atos do Poder Executivo que não são aplicáveis, especificamente nas áreas financeiras e de pessoal ...” (Leitão, 1985, p. 4). Constata-se mais especificamente esse conflito em universidades federais com regime autárquico.

Leitão (1985, p. 5) afirma que a descentralização administrativa na universidade não é de fato exercida em virtude da concentração de processos administrativos na reitoria. Esse autor aponta ainda a questão do avanço da burocracia administrativa que altera o poder entre as bases da organização e a alta administração controladora de recursos quando não se observa o grau e a forma de participação de professores e alunos.

Nesses casos, a administração tende a se centralizar, com a burocracia administrativa impondo valores próprios, e a universidade se volta para uma “introversão organizacional, ou seja, passa a olhar mais para dentro de si própria, mobilizando-se em torno de controles internos com hipertrofia das atividades-meio e reflexos desfavoráveis na expansão de recursos ... (Leitão, 1985, p. 5).

Esse mesmo autor elenca outras consequências do centralismo decisório: forte dependência financeira e orçamentária; excesso de formalismo e ritualismo na disciplina dos currículos e

mecanismos de titulação; uniformidade organizacional entre universidades, não se considerando diferenças regionais; rígido sistema de carreiras (vinculado a órgãos centrais de pessoal); e critérios de seleção e ofertas de vagas que dependem da decisão de conselhos superiores externos à instituição.

Os conflitos de autoridade, citados anteriormente, têm relação com a autoridade burocrática e a autoridade exercida pelos professores universitários, pois estes não seguem as políticas acadêmicas implantadas por reitores, vice-reitores e deanos. Outra característica está relacionada à ineficiência administrativa, envolvendo “... questões que vão da falta de sistemas de informações eficientes, que dificultam o processo decisório nos vários níveis e favorecem a concentração das decisões nos escalões superiores, até o problema da competência dos dirigentes ...” (Leitão, 1985, p. 6). Quanto ao primeiro aspecto, falta de sistemas de informações eficientes, concatenam-se aspectos de qualidade e quantidade de informação, gerando sistemas informais, o que evidencia o mal funcionamento dos sistemas formais. Referente ao quesito competência dos dirigentes, observa-se o processo de escolha destes, o qual é pautado pela qualificação como professor/pesquisador, não se considerando a necessidade de qualificação desses profissionais quanto administradores, o que traz, como consequência, a não eficiência da gestão de recursos materiais e humanos. Dessa forma, essa questão da competência tem relação com a da autoridade, refletindo no *status* administrador, uma vez que os professores “... questionam a capacidade dos administradores para formular políticas e evitam de lhe conferir *status* profissional. Podem ser respeitados como técnicos, mas não são vistos como gerentes da ‘empresa educacional’ e sim como seus ‘servidores’ ...” (Leitão, 1985, p. 7).

De acordo com Baldrige *et al.* (1982 citado em Santo & Oliveira, 2008, p. 3), a universidade tem a função básica de promover a educação superior, a extensão e a pesquisa, é uma organização complexa, que tem objetivos, estruturas e sistemas hierárquicos diferenciados de

outras organizações consideradas burocráticas, além de fazer junção do conhecimento produzido pelos seres humanos, tendo em vista sua relevância no que se refere à missão inicial estabelecida ainda durante os séculos XII e XIII, o ensino.

O argumento de defesa à universidade quanto instituição social que promove além do ensino, da extensão, também a pesquisa se justifica pelo fato de esta ser um recurso basilar para que sejam promovidas soluções para problemas da sociedade, conforme se expõe:

Em outras palavras, uma “pesquisa” é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização do objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais. Pesquisa, ali, não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa (Chauí, 2016).

Além disso, na organização, tal como afirma a referida autora, “... não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação ...” (Chauí, 2016). Desse modo, a pesquisa realizada pela organização visa a solucionar os microproblemas da fragmentação de problemas maiores, tornado a especialização como estratégia principal:

A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por “pesquisa” a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle. É evidente que a avaliação desse trabalho só pode ser feita em termos compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo-benefício, pautada pela idéia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido. Eis a “pesquisa” na universidade operacional (Chauí, 2016).

Todavia, na universidade como instituição social, o fazer pesquisa é bem distinto, pois consiste de:

... investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não pode haver pesquisa na universidade operacional (Chauí, 2016).

Leitão (1985, p. 8) traz que a pesquisa introduz modificações na universidade, de forma que aquela aguça a questão da autonomia, presente desde os primórdios da instituição; a pesquisa é o balizador que messe e avalia o desempenho não apenas pela qualidade do aluno, mas pelas repostas dadas às questões científicas. Para esse autor, a pesquisa aumenta a capacidade da autonomia universitária devido à liberdade de os professores escolherem suas linhas de pesquisas; esse aspecto somado à questão da abrangência da interação da universidade com agências governamentais bem como com a indústria, visando a recursos que aquela não é capaz de prover, e à prestação de serviços à comunidade ampliaram, a complexidade da questão organizacional.

Leitão (1985, p. 8) apresenta ainda os argumentos de Perkins (1973) quanto à complexidade de gestão administrativa, apontando que a evolução do papel desempenhado pela universidade na sociedade moderna não foi acompanhada por mudanças estruturais suficientes e adequadas para a administração da universidade. E ainda:

Aos argumentos de Perkins pode-se acrescentar: o conflito existente entre as formas de autoridade encontradas na universidade; as formas de decisão existentes; o crescimento acelerado da ciência e da tecnologia; o estreito relacionamento da universidade com a sociedade e, em especial, com o governo e o crescimento da universidade,

transformando-a em grande burocracia, como outros elementos, que fizeram da questão organizacional e administrativa uma das grandes restrições ao desenvolvimento da universidade como instituição nos dias de hoje (Leitão, 1985, p. 9).

Destaca-se que, para essas questões, há teorias que apontam possíveis soluções; algumas, de enfoque essencialmente político, abordam problemas com o governo, outras trazem luz, mediante as teorias das organizações, a aspectos como o do problema da autoridade ou o que se refere à consecução dos objetivos da universidade. Têm-se assim autores como Max Weber, com o modelo burocrático, o modelo *collegium* de Millet, modelo de Baldrige (que “... apresenta um modelo político para explicar o governo da universidade substituindo a estrutura hierárquica do modelo burocrático e a comunidade profissional do modelo do *collegium* ...” e “... tem por base três fontes teóricas - a teoria do conflito, os estudos da ciência política sobre poder nas comunidades e os estudos sobre grupos de interesse - e se apóia na proposta de que a análise ...” [sic]) e o modelo de Epstein, que também é voltado para a questão do governo na universidade (Leitão, 1985, p. 9).

Conforme exposto por Leitão (1985, p. 10), a teoria de Max Weber pontua que as burocracias são baseadas no princípio da racionalidade e organizadas visando a maximizar a eficiência; dessa forma, “... a organização é vista como uma estrutura hierarquizada, mantida por uma cadeia formal de comando e sistemas de comunicação ...”. Essa teoria estruturalista tem adeptos, que a consideram um arcabouço estrutural útil à compreensão do governo na universidade, e adversários, que apontam a presença de características das burocracias na administração da universidade.

A universidade é uma organização complexa com personalidade jurídica própria e responsabilidade pública, e nesse sentido tem características comuns a outras burocracias. A universidade tem uma esfera específica de competências, cargos

hierarquizados cuja conduta é regulada por regras e normas, autoridade do tipo burocrático em alguns de seus setores, funções contínuas ligadas por regras que governam o trabalho da instituição, atos administrativos formulados por escrito (Leitão, 1985, p. 10).

Esse autor observa que o referido modelo, teoria de Max Weber, não é suficiente “... para explicar os sistemas de formulação de políticas na universidade e no tipo de poder não-formal, baseado no conhecimento especializado, marcante naquele tipo de instituição ...”, tendo em vista a insuficiência para “... conhecer os processos dinâmicos que a envolvem e as mudanças organizacionais ao longo do tempo ...” (Leitão, 1985, p. 10). Assim, esse modelo, embora importante para se compreender a universidade como organização e contribuir para os estudos sociais referentes à questão, não constitui a natureza única da universidade quanto organização; apresenta-se então Amitai Etzioni, que, ainda dentro do modelo estruturalista, traz “... uma tipologia das organizações e um novo significado ao conceito de autoridade ...” (Leitão, 1985, pp. 10-11).

No conceito apresentado por Etzioni (1980 citado em Leitão, 1985, p. 11), para que o indivíduo desempenhe suas obrigações, são necessários incentivos, toda uma estrutura de recompensas e punições para a garantia da obediência às normas, aos regulamentos e às ordens, isso porque o caráter artificial das organizações impede a interiorização dessas obrigações de forma voluntária. Dessa forma, têm-se três categorias de poder dentro da organização universitária: coercitivo, utilitário e normativo, os quais fomentam uma tipologia de organizações, com base no uso do significado da obediência, que tem a “... função de espécie de força aplicada sobre seus participantes dos escalões inferiores ...” (Leitão, 1985, p. 11). Assim, as universidades são organizações do tipo normativo, em que “... o poder está fundamentado na existência de um consenso a respeito dos métodos utilizados e dos objetivos a perseguir. Seus participantes são

fortemente motivados e tendem a atribuir valor ao seu trabalho na organização ...” (Leitão, 1985, p. 11).

Leitão (1985, p. 11) informa, conforme exposto por Etzioni (1980), que há na organização/instituição universitária duas autoridades, uma com princípios de economicidade, comum às organizações burocráticas, e outra autoridade de especialistas, na qual repousa a ideia de que o conhecimento é propriedade individual, não podendo este ser transferido por decreto, de uma pessoa para outra. Desse modo, esta última se opõe fortemente àquela que supõe hierarquia de poder, controle e coordenação por superiores, sendo, portanto, incompatíveis entre si; todavia, para a administração da universidade, faz-se necessária a atuação de ambas as autoridades, contudo, a autoridade administrativa deve ser submetida à autoridade de especialista, a qual compreende melhor sob o real papel da universidade quanto instituição. Destaca-se que essa metodologia de administração da universidade não é no sentido valorativo, em que se desqualifica um e qualifica-se outro, mas pelo fato de se reconhecer que a universidade enquanto organização “... tem objetivos não associados à atividade relacionada a seu objetivo específico, como obter recursos humanos e financeiros para fazê-la funcionar ...” (Leitão, 1985, p. 12).

Além desses dois modelos, Leitão (1985, p. 15) cita ainda a Teoria Estruturalista, a qual compreende a “ ... universidade como organização complexa e de muitos de seus problemas e patologias, dada sua visão essencialmente crítica ...”, de modo que “Mostrou que os conflitos e antagonismos nela existentes estão relacionados a sua estrutura organizacional, preocupando-se com o problema do poder e das tensões existentes na organização, que podem ser reduzidas, mas não eliminadas ...”, e também compreende as organizações a partir de uma visão sistêmica; a Teoria Geral de Sistemas, que:

... tem por base os princípios do expansionismo (todo fenômeno é parte de um fenômeno maior); do pensamento sintético (para se explicar um fenômeno deve-se juntar as partes e não separá-las) e da teleologia (a relação causa-efeito não é mecânica ou determinística, mas probabilística). Essa visão concebe as organizações como sistemas intencionais, partes de um sistema maior, a sociedade (Leitão, 1985, p. 15).

Leitão (1985) cita também Rice (1963, 1970) ressaltando que:

... as atuais formas de organização universitária não permitem uma administração competente; parecem, ao contrário, concebidas para impedi-la, não por incompetência de seus dirigentes, mas pela existência de pressões sociais não facilmente identificáveis, que mantêm alto grau de ineficiência e impedem a mudança (Rice, 1963, 1970 citado em Leitão, 1985, p. 16).

Por outro ângulo, para Kerr (1982 citado em Santo & Oliveira, 2008, p. 3), a universidade sendo uma sociedade de classe e não somente uma comunidade, que se compõe por várias comunidades que têm os objetivos diversificados e conflitantes, é uma universidade moderna com multiversidade, que se apresenta como uma organização frágil. Portanto, é cercada por diversos modelos com várias atividades e com grandes valores que nas demais instituições de ensino não são obrigatórias.

Ao mesmo tempo em que promove a igualdade de oportunidade, ela é uma sociedade de classes. Uma comunidade, como as comunidades medievais de mestres e alunos, deve compartilhar interesses; na multiversidade, eles são bastante variados, até mesmo conflituosos. Uma comunidade deve ter uma alma, um princípio animador único, a multiversidade tem várias – algumas delas muito boas, apesar do debate acerca de que almas realmente merecem ser salvas (Kerr, 1982 citado em Santo & Oliveira, 2008, p. 3). Ou seja, a universidade atualmente ainda

se comunica com a tônica inicial de seu surgimento, o de formar uma elite aristocrática, depois uma elite de mérito, adequando-se a novas condições impostas pela realidade que a cerca.

CAPÍTULO III – MODELO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Analisar os modelos de gestão existentes no meio educacional não é tarefa das mais simples, uma vez que sua estrutura e funcionamento, seus processos, suas dinâmicas, suas práticas e outras ações variadas se dão em seu interior, obedecendo lógicas próprias e racionalidades complexas (Estevão, 2018).

Nesse ínterim, faz-se importante analisar o surgimento da universidade na história da humanidade, suas nuances e seus posicionamentos históricos, seu público e suas localidades mais expressivos, bem como entender o *modus operandi* de tal ambiente no tempo vigente.

3.1 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE

Na história da humanidade, é sabido que o desenvolvimento das cidades sempre esteve relacionado com o comércio de mercadorias (Huberman, 1981), acarretando, conseqüentemente, a necessidade da educação formal. Nesse sentido, Rops (1961, p. 345) evidencia que a Igreja se mostrou como a matriz da universidade, ou seja, “a criação das universidades, centros de uma imensa fermentação intelectual nos séculos XIII-XIV – são algumas das tarefas levadas a cabo pela Igreja nesses séculos”.

Conforme Rüegg (1996), a universidade tem suas bases nas corporações dos ofícios, de mestres e estudantes, além dos *Studium Generalis*. Nesse sentido, o delinear histórico da universidade medieval não é homogêneo, sendo possível identificar enfrentamentos, embates e tensões entre estudantes e mestres (Rüegg, 1996). E ainda, o mundo medieval recebeu grande aporte da cultura islâmica, acarretando a organização do trabalho pedagógico universitário.

Charle e Verger (1996) atentam que nas primeiras universidades europeias, datadas do século XII, o conhecimento era privilégio de poucos, onde apenas quem podia pagar se associava a

outros interessados para contratar um mestre, surgindo, assim, a *universitas magistrorum et scholarium*, ou seja, a universidade. Ali também se dava a disseminação de pensamento crítico, desencadeando o Renascimento e, posteriormente, o Iluminismo.

As primeiras universidades na Europa medieval primavam pelas áreas de Direito, Medicina e Teologia. Mas, segundo alguns estudiosos, têm-se “... registros de academias fundadas em 387 (a.C.) pelo filósofo Platão, que ministrava aulas [filosofia, matemática e ginástica] no bosque de Academos, próximo a Atenas ...” (Alves, 2016, p. 56) – entendendo-se ali a primeira universidade; e ainda, eram consideradas como academias os estudos (livres) desenvolvidos por filósofos entre os anos 384-322 a.C., cujas aulas eram ministradas no Lyceum (Alves, 2016).

O modelo universitário vigente vem da Idade Média, criado pela Igreja e executado nos mosteiros, onde se dava o estudo do universo, corroborando com o conteúdo das Sagradas Escrituras. Mas, ao se considerar a universidade como uma instituição de ensino, se têm registros da existência de outras instituições antes da Idade Média que podem ter sido universidades, quais sejam:

- Universidade de Shangyang (China): fundada no século XXI a.C.;
- Universidade de Timbuktu: a primeira do mundo, fundada antes do século XII a.C.;
- Universidade de Nalanda (Índia): fundada no século V a.C., que ofertava títulos a seus graduados, além de cursos de pós-graduação;
- Universidade de Taxila (Paquistão): centro de aprendizado védico/hindu e budista do século V a.C. ao século II d.C. Paquistão;
- Universidade de Constantinopla (Turquia): fundada em 425 d.C. e reconhecida como universidade em 848 d.C.;

- Universidade de AL-Karueein (Marrocos): fundada no ano de 859 d.C.; e
- Universidade de Al-Azhar (Egito): fundada no período de 970-972 d.C.

(Alves, 2016).

Nesse viés, vale destacar que “... os primeiros professores de ensino superior, profissionais e remunerados, com cursos de retórica, filosofia, oratória, direito e medicina ...”, surgiram na Grécia (século V d.C.) (Alves, 2016, p. 57). Posteriormente, na Europa continental, o ensino era ministrado pela Igreja, com as escolas monásticas, os centros de educação e os centros docentes (que atendiam aos estudantes de toda a Europa), devidamente autorizados pelo Papa (Couvaneiro, 2012; Nascimento, 2012; Oliveira, 2007). Em seguida, surgiram iniciativas corporativas de estudantes e professores, que criavam espaço também denominados universidades, sem apoio da Igreja e/ou da monarquia local (Couvaneiro, 2012).

No continente americano e no âmbito brasileiro, a origem e o papel da universidade não são diferentes do exposto anteriormente. Sobre a questão, Soares (2002, p. 24) observa que o

... sistema de educação superior, no Brasil, pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano. Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde.

Assim, entre os séculos XVI ao XIX, na América, todas as colônias espanholas tiveram incentivo para fundar suas instituições de ensino superior. No caso brasileiro, como colônia portuguesa, tem-se alguma resistência, uma vez que houve tentativas frustradas de estender aos colégios jesuítas as prerrogativas universitárias, cujo viés se dava com a intenção da coroa

portuguesa em manter a dependência de ensino junto à Universidade de Coimbra (Coelho & Vasconcelos, 2009).

Nesse sentido, Cunha (1980) assevera que é possível questionar se os colégios, os seminários e as academias implantadas no Brasil Colônia e no Brasil Império não se constituíam, de fato, em instituições equivalentes às universidades europeias.

Alves (2016) observa que muitos estudiosos são contrários à existência ou não de uma universidade brasileira há mais tempo e suas causas e consequências. De fato, “... o Brasil levou muito tempo para oportunizar aos seus filhos uma educação superior, já que, quem fora encaminhado para frequentar uma universidade na Europa era somente filhos da burguesia ...” (Alves, 2016, p. 61).

Historicamente, os primeiros ambientes de ensino superior fundados no Brasil datam de 1808, com a chegada da família real portuguesa, efetivando a criação das escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia – FAMEB-UFBA), de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), e a Academia da Guarda Marinha (atual Escola Naval), no Rio de Janeiro (Martins, 2002). Posteriormente, tem-se a fundação da Academia Real Militar (atual Escola Politécnica da UFRJ), o curso de Agricultura da Faculdade de Agronomia da UFBA e a Real Academia de Pintura e Escultura (atual Escola de Belas Artes da UFRJ), entre outras (Martins, 2002).

Entrementes, Teixeira (1989) observa que no período 1808-1889 foram apresentados inúmeros projetos de universidade, não sendo criadas novas faculdades. Corroborando, Martins (2002) observa que até a Proclamação da República, em 1889, o ensino superior desenvolveu-se lentamente, uma vez que com a independência política de Portugal, em 1822, nenhuma

mudança considerável foi empreendida no formato do sistema de ensino de então, pois, a elite detentora do poder não vislumbrava nenhuma vantagem na criação de um ambiente universitário.

Já no contexto republicano, Soares (2002, p. 26) atenta que o ambiente universitário era tido pelos “líderes políticos da Primeira República (1889-1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo”, em observância às necessidades do Velho Mundo. Assim, de 1889 até a Revolução de 1930, muitos dispositivos legais trataram da questão do ensino superior nacional, estimulando o regime de desoficialização do ensino e gerando condições para o surgimento de universidades estaduais. Nesse contexto tem-se as Universidades de Manaus, São Paulo e Paraná como instituições livres (Fávero, 2006).

Em meio às resistências e aos contratempos políticos de então, no século XIX, na educação superior do Brasil tem-se a criação de 10 escolas de nível superior, de cunho profissionalizante, culminando, posteriormente, nas atuais universidades – oficializadas bem mais tarde.

Fávero (2006) reitera que os estudos e as pesquisas sobre a questão da história da universidade no Brasil, em observância às suas origens, ao seu desenvolvimento e aos impasses vivenciados até a Reforma Universitária de 1968, devem ser um palco de discussões que entremeiam pensamentos teóricos-críticos de ideias, opiniões, posicionamentos, bem como do encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas da sociedade vigente.

Em prol da evolução legal e normativa do ensino superior no Brasil, não se pode esquecer da Constituições brasileiras que versaram sobre a questão, bem como das legislações pertinentes ao ensino superior, com destaque para a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que tratou da Reforma do Ensino Superior, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

De fato, a universidade nasceu com muitas pretensões, buscando possibilitar novas contribuições à ciência e ao conhecimento, tornando-se um marco na história da civilização ocidental.

Segundo Dias Sobrinho (2004), sempre existiram expectativas em relação às finalidades sociais universitárias em todo o mundo, que culminaram nos mais variados projetos científicos, culturais, ideológicos, técnicos e sociais. Historicamente, tais espaços acadêmicos sempre tiveram relação com as classes dominantes e com o poder instituído das sociedades vigentes, logrando certa identidade universal.

É importante ater-se à questão da origem da universidade, uma vez que se deu ali um novo espaço de construção e preservação dos saberes, além do patrimônio histórico *de per se* (Oliveira, 2007). Em tal espaço tem-se um marco de transição da humanidade, do dogma para o racional, do espiritual para o terreno e temporal, e da Idade Média para o período da Renascença. Nesse sentido, faz-se importante reconhecer que os grandes avanços da ciência e do conhecimento se deram na universidade ou em torno dela (Couvaneiro, 2012), contribuindo no desenvolvimento das sociedades e do mercado de trabalho.

Também aqueles que frequentaram e frequentam tais espaços (os estudantes), historicamente, passaram ou passam por processos específicos, ou seja, estes saíam ou saem de casa para frequentar a universidade de sua escolha (em geral, em locais distantes) e voltavam ou voltam para sua terra natal nos períodos de festa ou descanso (Nascimento, 2012).

3.2 A gestão universitária pública

Cardoso (1999) observa que para uma gestão eficiente e comprometida com os resultados, várias transformações nas mais variadas dimensões devem ser levadas em conta, em observância às lideranças internas, à incorporação de técnicas modernas de gestão que facilitem

as tomadas de decisões, ao estabelecimento de metas de qualidade mensuráveis em um viés participativo e ao comprometimento dos diversos níveis existentes em uma organização.

No Brasil, as instituições públicas de Ensino Superior têm como norte a promoção de ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Nesse sentido, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) estão espalhadas pelo território nacional nos seguintes modais: universidades, institutos e centros educacionais.

Para Chaui (2003), desde o seu surgimento, a universidade pública se mostrou como uma instituição detentora de regras, normas, valores, além de legitimidade interna, com fundamentos na busca pela autonomia em face de vieses estatais e religiosos. Portanto, tal espaço deve evidenciar a estrutura e o modo de funcionamento sociais, acompanhando as transformações sociais, econômicas e políticas, e atuando sempre de forma democrática.

Com a expansão destas, originou-se a necessidade de gestão eficiente, indivíduos capacitados e capital humano qualificado, a fim de ocupar os mais diversos cargos ali existentes, sobretudo, aqueles relacionados às tomadas de decisões (Chaui, 2003).

Visando garantir a oferta de serviços de qualidade, estas detêm garantias constitucionais em relação à sua existência e autonomia, como, por exemplo, no art. 207 da CF de 1988, que lhes oferta a competência para a autogestão didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial, possibilitando a execução de suas atividades de modo independente e ampliando as possibilidades científicas e educacionais.

Complementarmente, a Lei nº 5.540, de 1968, promulgada no regime militar, aponta para a visão autônoma para as IFES. Ao tratar do processo de escolha dos reitores nas Universidades Federais (UFs), tal ditame prevê mecanismos democráticos para as indicações destes ao posto (lista tríplice, por exemplo), ainda que a prerrogativa da escolha, de fato, seja dada ao Presidente

da República. Aqui, reconhece-se na consulta eleitoral informal um critério legítimo, que fortalece as práticas universitárias regulares de escolhas democráticas e o empoderamento de seus diversos segmentos, acarretando na devolução da autoridade para a tomada de decisões públicas no que tange aos problemas locais para as comunidades envolvidas e seus atores (Fung & Wright, 2003), bem como na capacidade de promover a colaboração e a participação efetiva de outrem nas decisões, representados via sistema político e via administração burocrática.

De fato, a legislação oferta autonomia aos reitores e demais gestores universitários em suas atividades com o direito de indicar indivíduos de sua confiança para ocupar cargos dentro de suas instituições, além da liberdade dos ambientes acadêmicos definirem suas próprias regras para casos não previstos em lei. Tem-se aí a formação de uma dinâmica política interna própria mediante a formação de grupos e tensões relacionadas ao cenário.

Aqui, mostra-se crucial aos gestores conhecer e executar as práticas que devem ser desempenhadas pelos administradores, a fim de lograr a eficiência dos setores de suas alçadas, beneficiando a instituição como um todo, uma vez que as benesses evidentes na organização dependerão das práticas adotadas pelos seus gerentes.

E ainda, quando do fornecimento e financiamento dos serviços públicos, sobretudo, no que tange à educação, cabe ao Estado adequar as questões políticas em prol das soluções técnicas (Estevão, 2018). Sem dúvida, o Estado deve ater-se ao provimento de uma boa educação, proporcionando um contínuo melhoramento no desenvolvimento de seus cidadãos, bem como a elevação profissional e educacional destes, perfazendo uma nação capaz e eficiente em todos os aspectos.

No que tange à gestão política da universidade, o art. 16 da Lei nº 5.540, de 1968 aponta para a exigência de órgãos colegiados, a importância das eleições periódicas e a limitação temporal

para o exercício do mandato de reitor. Tem-se aqui a gestão colegiada – um dos *modus operandi* de governança no setor público, que tem por base a autoridade, o gerenciamento e o controle do poder de governo (Santos, 1997).

As IFES, fazendo parte da Administração Pública brasileira, denotam o valor e a exigência de uma gestão democrática nas instituições, buscando a eficiência, a eficácia, a efetividade e o *accountability* em suas ações (Abrucio, 2007; Bresser-Pereira, 2007). Assim, cabe aos envolvidos nos processos decisórios balancear aspectos técnicos e democráticos em suas escolhas. Para tanto, devem ser observadas as boas técnicas de gestão que busquem resultados, reconhecendo os aspectos particulares da Administração Pública (Matias-Pereira, 2009).

3.2.1 Aspectos gerais

Muller (2001, p. 15) aponta que o

... principal papel de uma instituição de ensino superior é, sem deixar de preocupar-se com o ambiente macro, satisfazer às necessidades da sociedade na qual está inserida, ou seja, a sua sobrevivência está intimamente interligada ao atendimento das necessidades das pessoas da sociedade à qual pertencem ...

Nesse sentido, segundo Baldrige *et al.* (1974), é possível identificar nas IFESs uma dualidade administrativa, cujas estruturas se mostram, ao mesmo tempo, de vieses administrativo burocrático e acadêmico de organização. E ainda, tais estruturas são de natureza colegiada, responsável por conciliar a atuação direta de indivíduos com diferentes perfis (docentes, discentes, servidores técnicos-administrativos e comunidade acadêmica).

Quando da análise da gestão nas IFES, estas devem ser estudadas em seu contexto específico, pois detêm estruturas próprias e complexas de funcionamento. Sobre a questão, Leitão (1993, p. 69) assevera:

A Universidade é considerada uma organização complexa por sua condição de instituição especializada, com objetivos diversificados e imprecisos, executora de tarefas múltiplas. Suas funções de ensino, pesquisa e extensão, embora interdependentes, requerem uma organização diferenciada e se relacionam com o ambiente externo à Universidade. Ela é, na realidade, do ponto de vista organizacional, a instituição de estrutura mais complexa da sociedade moderna.

As características supramencionadas, segundo Paiva e Campos (2018, p. 116), “... se dão pelo caráter multidisciplinar de sua atuação e pelo fator estratégico do conhecimento produzido e difundido por essas instituições, bem como do capital humano altamente especializado do qual necessita ...” – fatores que tornam as universidades organizações únicas no que tange ao funcionamento e à relevância social.

No Brasil, as IFES possuem contornos próprios no que se refere à complexidade organizacional, pois detêm autonomia relativa de gestão mesmo fazendo parte da Administração Pública, ou seja, são autônomas em sua gestão interna, mas subordinadas ao Ministério da Educação (MEC) e à Presidência da República (PR), “... que tem a prerrogativa de indicar gestores, definir planos e diretrizes de longo prazo para a criação e alteração de cursos ainda a definição do orçamento das instituições ...” (Paiva & Campos, 2018, p. 116).

Aqui vale destacar o art. 56 da LDB, que trata da exigência de que a gestão interna das IFESs deve ser autônoma e democrática, *in verbis*:

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (Brasil, 1996).

Diante do exposto, sendo o espaço universitário algo único na sociedade, tem-se nele possibilidades democráticas reais,

... onde a pluralidade de ideias é permitida e até desejada, cabendo ainda em seu espaço a formulação de questionamentos e a resistência à normalização dos valores massificados e dos modismos efêmeros, esses aceitos por uma sociedade que os abraça como se não houvesse outra possibilidade de caminho a seguir, sem nem ao menos conseguir justificá-los adequadamente (Hansen et al., 2012, p. 115).

De fato, tem-se na gestão democrática no ambiente universitário público alguma concentração de poder na classe docente, além de tomada de decisões burocratizada, racional e hierárquica.

Sobre a questão, Dagnino (2003, p. 29) atenta que o

... processo de elaboração da política universitária é presidido pelo Reitor, assessorado pelos seus Pró-reitores, cada um encarregado das várias áreas-meio e áreas-fim em que se dá a atuação da universidade, através de inúmeras comissões, órgãos colegiados, etc., cada um com seu responsável. Essa “cadeia de comando” é encimada por um Conselho Superior, que tem como responsabilidade central tomar as grandes decisões concernentes à instituição e elaborar seu planejamento estratégico. O fato de que ele se

limite a acolher as recomendações das comissões, referendar os atos executivos da Reitoria e acatar, dando a elas livre curso, as decisões burocráticas tomadas nas instâncias acadêmicas (institutos, faculdades e departamentos), dá uma ideia do verdadeiro caráter do processo decisório na universidade.

Sobre a gestão das universidades em relação às demais organizações, Minzberg (1983) observa que embora estas detenham características próprias dentro do parâmetro sistêmico e contingencial, elas se assemelham às organizações burocráticas, uma vez que seu sistema hierárquico, suas exigências de corpo técnico e sua meritocracia interna lhe permitem tomá-la como modelo.

Haas (2010) aponta que quando se trata da gestão acadêmica do ensino superior em geral, faz-se importante observar a legislação imposta àqueles que desejam administrar tais instituições, sendo estes plenos conhecedores dos ditames que disciplinam a educação superior para a prática de seus atos de gestão. Nesse sentido, por vezes, os gestores se deparam com situações conflitantes entre os diversos setores da instituição, ao passo que o conhecimento da legislação auxilia nas melhores tomadas de decisões.

A fim de embasar o predisposto por aquela autora, tem-se o art. 17 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, *in verbis*:

Art. 17. A avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, compreendendo as seguintes ações:

I - avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP;

II - avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:

- a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
- b) plano de desenvolvimento institucional;
- c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação; e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
- f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- g) programas e ações de integração social;
- h) produção científica, tecnológica e cultural;
- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas; [...] (Brasil, 2001).

Os gestores públicos – peças fundamentais das universidades públicas – devem ter como alicerce os princípios constitucionais da Administração Pública, predispostos no art. 37 da Carta Magna, quais sejam: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988).

A gestão universitária, para Baldrige *et al.* (1974), diverge do âmbito burocrático – que retrata uma organização formal em prol da eficiência máximas pela gestão racional – estando melhor configurada no viés político, com base na teoria do conflito. Nesse sentido, por ser detentor de maior rigidez, o modelo burocrático se contrapõe à dinamicidade do meio acadêmico, uma vez que o modelo participativo universitário, em geral, se dá em colegiados, que faz uso de deliberações via consenso, legitimando e encerrando conflitos pela vontade da maioria.

A universidade é, sem dúvida, um ambiente de organização complexa, que deve ser gerida democraticamente, mas que apresenta comportamento burocrático e faz uso de aspectos gerenciais com traços patrimonialistas, corporativistas e personalistas nas relações. Sobre a questão, Leitão (1993) assevera que o *modus operandi* de administração em uma universidade se mistura ao seu processo decisório, uma vez que se tem em seu cotidiano a resolução de problemas e a exploração de oportunidades. Nesse sentido, vale ressaltar que decidir está na essência do ato administrativo, permeando todos os níveis da organização. Assim, quando se tem conhecimento de como uma organização toma suas decisões, tem-se noção de seu funcionamento.

3.2.2 Modelos e classificações

Sobre o entendimento da gestão universitária, fazendo uso das ideias de Baldrige (1974), Leitão (1993) delinea cinco modelos básicos para classificar a gestão universitária, derivados do comportamento decisório adotado pelas IFESs, evidenciado na Tabela 1, a seguir.

Quadro 1

Modelos da administração universitária

MODELO RACIONAL BUROCRÁTICO (WEBER, 1978)	MODELO POLÍTICO (BALBRIDGE, 1983)	MODELO COLEGIADO (MILLETT, 1978)	MODELO DO SISTEMA SOCIAL ou SIMBÓLICO (SCHEIN, 1992)	MODELO ANÁRQUICO ou GARBAGE CAN (COHEN; MARCH, 1974)
As universidades possuem um funcionamento racional, baseado em normas e regulamentos. Buscando sempre obter mais eficiência.	Dentro das universidades, há grupos que atuam simultaneamente com muita diversidade de interesses. Aqui não há consenso, são comuns os conflitos, e as decisões são amplamente negociadas.	A estrutura acadêmica é formada por profissionais agrupados aos pares, distribuídos através de colegiados, onde as decisões são tomadas em consenso entre esses grupos.	Em oposição aos modelos anteriores, aqui são destacadas as questões não planejadas, emergentes. As universidades são o que a comunidade acadêmica acredita que sejam.	Descrevem as universidades como “anarquias organizadas, em que cada integrante toma decisões autônomas, e predomina a ausência de controle”. É o oposto do Modelo Burocrático.

Fonte: Scaglione e Goldchleger (2016).

Nesse quadro, há cinco modelos da administração universitária: racional de burocrático, de Weber, conforme já exposto; político, de Balbridge; sistema social ou simbólico, de Schein; e anárquico ou garbage can, de Cohen e March.

No modelo político de Balbridge, as universidades são vistas “como miniaturas de sistemas políticos maiores”, de forma que reproduzem o respectivo sistema em que estão inseridas (Scaglione & Goldchleger, 2016, p. 4), sendo assim são consideradas arenas políticas onde vários grupos lutam por seus interesses, ocorrendo jogos de poder, coalizões e acordos; desse modo, devido aos conflitos, as decisões são amplamente negociadas. Já no modelo colegiado, “... a estrutura acadêmica é formada por profissionais agrupados aos pares, distribuídos através de colegiados, cujas decisões são tomadas em consenso entre esses grupos ...” (Scaglione & Goldchleger, 2016, p. 4). No modelo do sistema social, a dimensão “... simbólica prevalece sobre a concreta, e as universidades são o que sua comunidade acadêmica acredita que sejam ...”, tendo em vista a dimensão simbólica se referir à cultura organizacional, ou seja, “... ao conjunto de crenças e valores compartilhados entre os membros de cada organização e que colabora para manutenção da união dos grupos ...” (Scaglione & Goldchleger, 2016, p. 5). Por fim, no modelo anárquico ou garbage can, Cohen e March (1972 citado em Scaglione & Goldchleger, 2016, p. 5) expõem que as anarquias organizadas:

possuem três características específicas: objetivos mal definidos, falta de intencionalidade nas ações; processos aparecem pouco estruturados, construídos através de tentativas e erros, tendo como base aprendizagens adquiridas em outras experiências; e envolvimento variável de seus membros, tanto no que se refere ao esforço, quanto ao tempo despendidos com a organização (Scaglione & Goldchleger, 2016, p. 5).

De modo que:

Nas organizações que se enquadram no modelo de “anarquias organizadas”, o modelo de tomada de decisões foge ao padrão convencional: identificação de problema, verificação das alternativas de resolução, análise crítica e decisão. Ao contrário desse modelo, surgem incontáveis propostas de soluções já prontas, porém embaralhadas, que tentam encaixar-se como propostas de solução dos conflitos. Causam a impressão de existir um estoque de soluções à procura de problemas; e um time de tomadores de decisões à procura de oportunidades para mostrar trabalho. Ao mesmo tempo, discussões e levantamento de outras questões paralelas são bastante frequentes. As decisões são amplamente negociadas; e soluções, barganhadas. Tal quadro leva à metáfora de uma lata de lixo (garbage can) onde todas as possibilidades são despejadas (Scaglione & Goldchleger, 2016, pp. 5-6).

Tabela 1*Comparação entre os modelos aplicáveis à Universidade*

Fator de Comparação	Modelo				
	Político	Colegial	Burocrático	Racional	Anarquia organizada
Imagem básica	Sistema político.	Comunidade profissional.	Burocracia hierarquizada.	Organização eficiente.	Sistema ambíguo.
Processo de mudança	Preocupação principal.	Preocupação menor.	Preocupação menor.	Preocupação menor.	Preocupação menor.
Conflito	Vista como normal; chave para análise da influência política.	Vista como anormal; para eliminado numa “autêntica comunidade de scholars”.	Visto como anormal; para ser controlado por sanções burocráticas.	Visto como anormal; para ser administrado com base nos objetivos da organização.	Visto como anormal; numa organização de interesses e valores múltiplos e difusos.
Visão da estrutura social	Pluralística, fracionada por subculturas e grupos de interesses diferentes.	Unitária, integrada pela “autêntica comunidade de scholars”.	Unitária, integrada pela burocracia formal.	Unitária, integrada pelos objetivos e metas da organização.	Pluralística, fracionada e fluida.
Fundações teóricas básicas	Teoria do conflito, teoria dos grupos de interesses, teoria dos sistemas abertos, teoria do poder comunitário.	Teoria das relações humanas, literatura sobre profissionalismo.	Teoria da burocracia, teoria de sistemas formais.	Teoria da firma da economia neoclássica.	Teoria comportamentalista.
Visão do processo decisório	Negociação, barganha e processo de influência política.	Compartilhado: decisões colegiadas.	Racionalista, formal, procedimentos burocráticos.	Racionalista, formal, procedimentos novos não repetitivos.	Anárquico, não proposital, com desarticulação parcial entre problemas e escolhas.
Estabelecimento de metas e políticas	Ênfase na formulação.	Imprevisível, provável maior ênfase na formulação.	Ênfase na execução.	Ênfase na formulação.	Imprevisível quanto à formulação e à execução.

Fonte: Leitão (1993, p. 76).

Conforme o exposto, os modelos supramencionados apresentam os seguintes nortes:

- Racional: busca maximizar os resultados segundo valores já estabelecidos;
- Burocrático: enfatiza os procedimentos e as estruturas organizacionais;
- Político: volta-se para as discussões, os conflitos, a multiplicidade de valores e as resoluções não consensuais;
- Consensual: busca satisfazer a maioria e compartilhar as responsabilidades; e
- Anárquico organizador: atribui ao acaso boa parte das decisões, fazendo uso de oportunidades diversas.

Sendo a universidade pública brasileira marcada por uma cultura de submissão e dependência, e a que melhor pode, “... democraticamente, promover a produção e disseminação do conhecimento e assumir, no mais alto nível, um papel crítico na sociedade ...” (Schuch et al., 2005, p. 5), analisar os modelos organizacionais existentes no ambiente universitário público traz perspectiva e considerações de vários pontos de vista, que permite iluminar fenomenologicamente o tema em comento (Estevão, 2018). Nesse sentido, os modelos burocrático e político são aqueles mais latentes no caso brasileiro, tendo em vista os conceitos e as problemáticas das dinâmicas organizacionais percebidas nas IFESs espalhadas pelo país.

Diante do exposto na Tabela 1, tem-se, por exemplo, a proximidade entre os modelos burocrático e racional, que não se excluem e se confundem sob alguns aspectos, de fácil assimilação pelo composto racional dos arranjos burocráticos. Tem-se ainda a proximidade entre os modelos político e colegiado, onde o segundo tem suas ações com base no primeiro.

Com base nos modelos apresentados, evidencia-se a complexidade das organizações universitárias, culminando em diferentes e peculiares formas de gestão. Assim, Leitão (1993), ao propor cinco modelos de decisão, denota a importância da análise peculiar de cada instituição, suprimindo alguma generalização de sobre o *modus operandi* de gestão existente nas universidades brasileiras.

Hardy e Fachin (1996) também consideram que no ambiente universitário as variáveis autonomia e liberdade (sob o viés acadêmico) podem frequentar o mesmo espaço de uma organização burocrática sob um sistema político colegiado. Nesse sentido, aqueles autores evidenciam três modelos para explicar a gestão universitária brasileira, a saber:

- 1) Burocrático: advindo do aparato administrativo universitário, ou seja, busca garantir o modelo de atuação descentralizado e democrático, provocando nas instituições a adesão aos ritos e trâmites processuais, racionalizando e operacionalizando a democracia, e primando pelo cumprimento das regras, acarretando, assim, no embate entre as decisões democráticas e burocráticas
- 2) Colegiado (político): concede poder político aos docentes, que ficam restritos às suas zonas de influência direta (departamentos, institutos etc.); mas dilui o poder individual destes nas esferas de decisão, acarretando um sistema de pesos e contrapesos e evidenciando o compartilhamento de poder; e
- 3) Anarquia organizada: processo de tomada de decisão que se dá pelo acaso, fruto de um conjunto de fatores; assim, uma ideia ou uma ação qualquer lograria algum êxito em janelas de oportunidade.

Dagnino (2003), ao analisar o processo decisório existente nas universidades brasileiras, observa que a forma de gestão organizacional coincide com o *modus operandi* de seu processo

decisório, apontando os seguintes modelos básicos de tomadas de decisão: burocracia profissional; colegiados; modelo político; e, anarquia organizada.

Sobre o modelo de decisão política nas universidades brasileiras, por exemplo, Colli (2008, p. 18) questiona:

Aplica-se a democracia direta ou estabelecem-se formas de representação? Nesta última hipótese, representação do quê? Em minha opinião, a representação deve ser a do saber e não a de categorias estamentais. Ipso facto descarta-se a democracia direta porque seus processos de escolha não privilegiam a qualidade, mas a retórica. Ademais, nas formas diretas, o ativismo político, frequentemente político-partidário, introduz forte ruído na gestão universitária. A universidade como órgão especializado no saber é instituição do Estado e, portanto, da sociedade e deve fugir das disputas entre partidos políticos. Nas formas representativas, por outro lado, não pode haver igualdade, isto é, alguns segmentos – funcionários e estudantes – devem ter pequena representação para servir como correia de transmissão de eventuais reivindicações e de informação.

Nesse ínterim, aquele autor assim observa o viés político dos atores envolvidos na gestão do ambiente universitário público:

[...] os servidores não-docentes, salvo algumas exceções, não têm especificidade alguma. Eles poderiam estar trabalhando em qualquer outro emprego exercendo outra atividade. Em outras palavras, sua participação, embora fundamental para se atingir as metas a que se propõe a universidade, não passa pela criação ou transmissão do conhecimento. Já os estudantes, de forma alguma devem ser considerados elementos passivos uma vez que o processo de ensino-aprendizagem exige sua participação efetiva e, além disso, os de pós-graduação contribuem de forma decisiva na criação do

conhecimento. Mas os estudantes são mais pacientes do que agentes do processo educacional e científico e, portanto, têm menos condições de decidir sobre a gestão da universidade por desconhecê-la no todo. Além disso, são passageiros, pois não fazem parte do corpo permanente (Colli, 2008, p. 18).

Logo, a gestão em comento deve ser responsabilidade dos professores, sobretudo, daqueles detentores de mais títulos e maior experiência acadêmica, sem prejuízo da qualidade (Colli, 2008).

O modelo político, segundo Bolman e Deal (1984), trata das estratégias e táticas de conflito entre os diferentes grupos de uma organização, sendo os conflitos evitados na medida em que se deseja dividir recursos e poderes. Nesse ínterim, na perspectiva política, as organizações têm papel de coligações, o poder se dá entre a autoridade e a influência de facções, prevalecendo os processos de negociação entre os maiores grupos de interesse. Aqui, o conflito seria algo natural, e não um problema, pois resultaria das ações de conquista de interesses próprios e do exercício do poder como processos organizacionais elementares.

De fato, os modelos políticos apresentam perspectivas válidas em relação à análise das organizações envolvidas na área da educação. Nesse sentido, para Martins (1991), tem-se aí apenas uma perspectiva que, em paralelo a outras perspectivas, pode ofertar a escola como ela verdadeiramente se apresenta.

Por conseguinte, Leitão (1993), Hardy e Fachin (1996) e Dagnino (2003) se voltam para uma gestão universitária multifatorial, de difícil generalização por ocasião dos aspectos burocráticos, políticos (e de gestão ali existentes). Assim, tem-se que o modelo democrático universitário atualmente vigente nas universidades públicas brasileiras tem sua base em colegiados em suas instâncias decisórias, buscando o consenso nas decisões. Mas, tal ação não

é predominante no labor diário institucional, quando se tem a questão da burocracia interna e o surgimento de outros (novos) aspectos a todo instante. Aqui, Leitão (1993, p. 75) aponta para a questão da “dificuldade de separar os aspectos relacionados ao que é político e ao que é burocrático no exame de um processo de decisão” no ambiente das IFESs.

Em suma, a complexidade do ambiente universitário extrapola os modelos de gestão ali empreendidos, sobretudo, os modelos burocrático e político, que não devem ser tomados como verdades absolutas e definitivas. A isso, acrescentam-se as peculiaridades de gestão democrática e colegiada, entre outras, que devem ater-se a “um modelo de gestão diferenciado e adaptado à realidade e à cultura da organização local, visando sempre a qualidade da prestação do serviço público, com eficiência, eficácia e efetividade” (Gonçalves & Fernandes, 2018, p. 86).

CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Caracterização da pesquisa

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa são classificados como descritivos e exploratórios, os quais estão baseados nos métodos qualitativo e quantitativo que se caracterizam pelo empenho para a descoberta de novas informações ou relações para a investigação e ampliação do entendimento existente a respeito do tema abordado.

Segundo Godoy (1995, p. 58), no estudo quantitativo, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas, preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados, busca a precisão e evitam-se distorções na etapa de análise e interpretação dos casos, garantindo-se assim uma margem de segurança em relação as inferências obtidas.

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do investigador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes de situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

O projeto de pesquisa teve de ser autorizado pela administração superior da Universidade de Brasília e submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade.

Após a aprovação, a pesquisa de campo, aplicação de questionário, foi realizada na Universidade de Brasília (que adiante se descreve) e teve como público-alvo interno duzentos

e três estudantes de vários cursos; foi realizada também entrevista com quatro professores da Universidade de Brasília (dentre os quais, pesquisadores, que fizeram parte do processo de seleção e estiveram ligados diretamente ao processo) e com público externo, autoridades, e colaboradores do Governo ligados à educação e atuantes na área da educação, dentre esses, alguns com conhecimento na área das Políticas Afirmativas.

Foram escolhidos alunos de forma aleatória para a aplicação do questionário, instrumento avaliativo, contendo dez questões abertas; a aplicação ocorreu nas salas de aula, no restaurante universitário, nos locais de recreação dos institutos e faculdades, e foi enviado por e-mail.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, por meio do qual manifestaram concordância em responder ao questionário.

A pesquisadora manteve-se à disposição para dirimir qualquer dúvida, disponibilizando telefone e e-mail, conforme a exigência do Comitê de Ética, e procedeu-se aos esclarecimentos necessários, durante e após a finalização do preenchimento do questionário, informando aos participantes do sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los.

A participação foi voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, de modo que o participante era livre para se recusar a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

O roteiro da pesquisa foi semiestruturado e aberto. Realizou-se contato inicial via telefônica, recurso de WhatsApp, e o formulário foi enviado por e-mail para preenchimento. Essa metodologia foi escolhida para a facilidade dos pesquisados.

A presente pesquisa utilizou-se de metodologias e técnicas de natureza qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório, conforme exposto por Bell (2004):

Investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles por outro lado os qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística [...]. Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa (Bell, 2004, pp. 19-20).

4.2 Descrição, análise e interpretação dos dados

Este item trata dos estudos referentes aos resultados coletados com a aplicação dos questionários aos estudantes da UnB assim como entrevistas aos professores e às pessoas externas à Universidade que trabalham na área de educação e que têm algum relacionamento com as políticas afirmativas.

4.2.1 Descrição dos dados relativos aos discentes

A pesquisa teve como objetivo realizar uma avaliação descritiva, por meio de gráficos e tabelas, das respostas ao questionário quanto à existência de cotas raciais na Universidade de Brasília.

A partir da aplicação de duzentos e três questionários a alunos de diversos cursos da Universidade de Brasília (Odontologia, Ciências Econômicas, Direito, Nutrição, Geografia, Artes Cênicas, Gestão do Agronegócios, Gestão de Políticas Públicas, Comunicação Organizacional, Gestão Ambiental, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Psicologia, Estatística, Ciência Política, Engenharia de Produção, Serviço Social, Letras Tradução Francês, Artes Visuais, Línguas Estrangeira Aplicada, Administração, Gestão Pública, Ciências da Computação, Comunicação Social, Engenharia Florestal, Licenciatura em Computação, Ciências Biológicas Bacharelado, Educação Física, Museologia, Medicina Veterinária, Enfermagem, Antropologia e Licenciatura em Educação do Campo) gerou-se um banco de

dados com as informações sobre o perfil sociodemográfico dos respondentes e sua opinião quanto as cotas. As análises foram realizadas utilizando-se do software R.

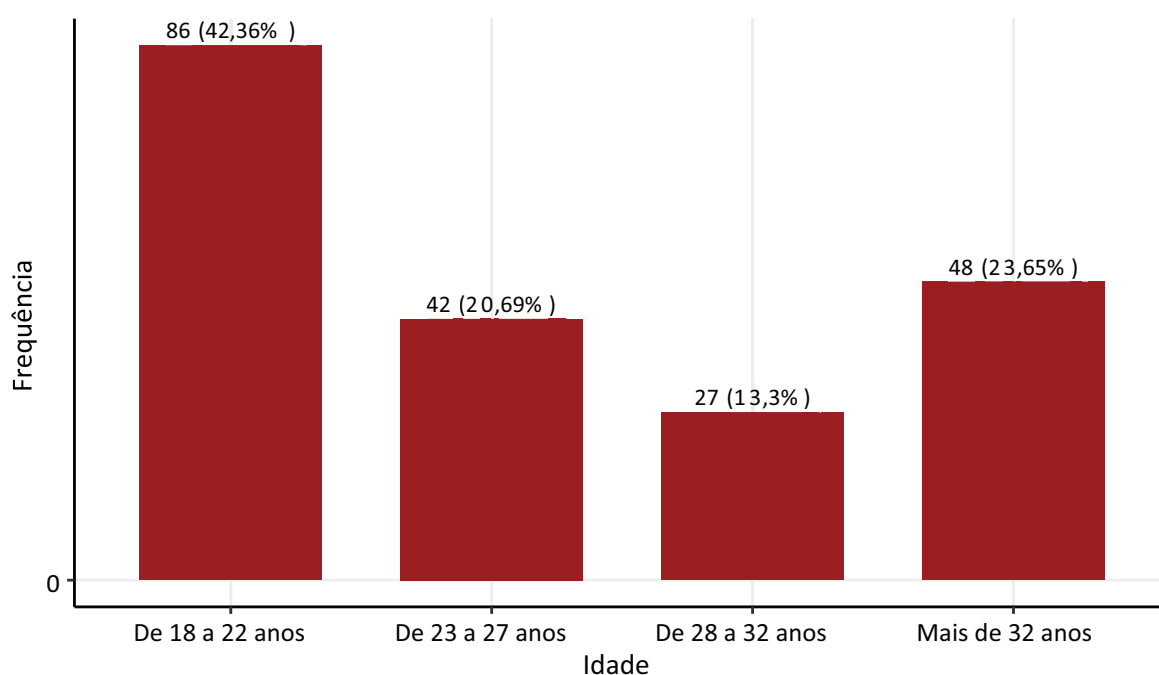
A idade dos estudantes respondentes varia de dezoito a mais de trinta e dois anos, considerando que a faixa etária dos acadêmicos da Universidade seria equivalente às idades relacionadas.

4.2.1.1 Idade

Com intuito de se entender a distribuição das idades dos alunos que responderam ao questionário, obtiveram-se os seguintes gráfico e tabela.

Figura 3

Gráfico de colunas da variável idade



Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 2*Frequências da variável idade*

Idade	Frequência Porcentagem	
De 18 a 22 anos	86	42,36%
De 23 a 27 anos	42	20,69%
De 28 a 32 anos	27	13,30%
De mais de 32 anos	48	23,65%
Total	203	100%

Fonte: elaborada pela autora.

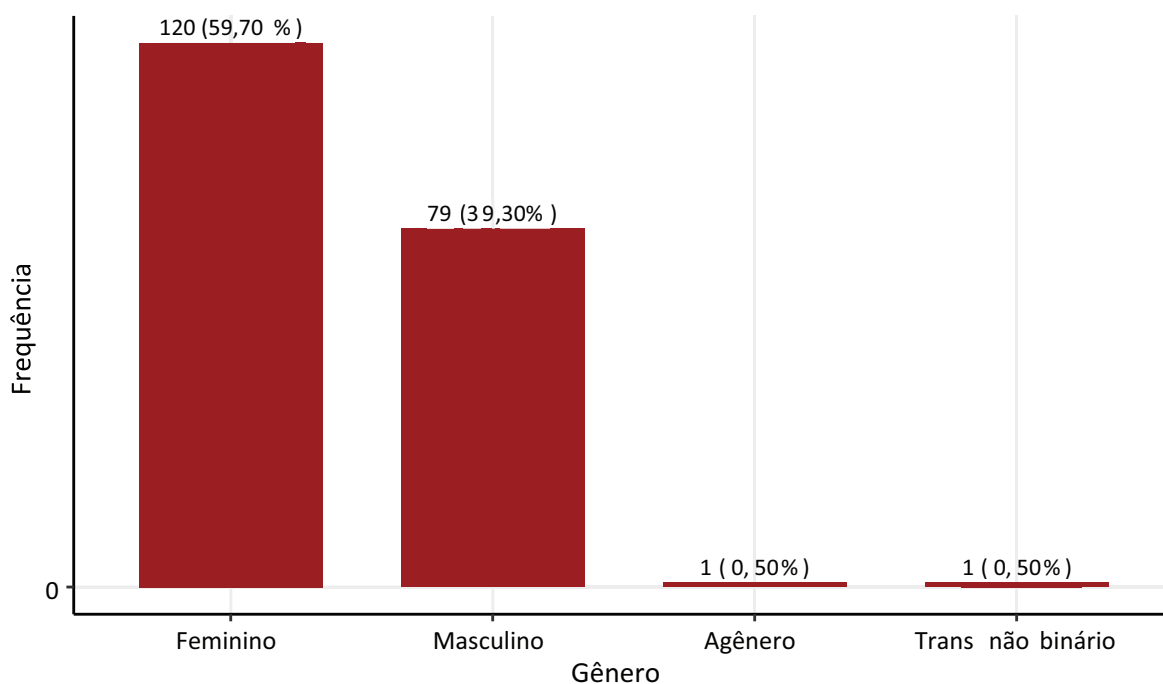
Observa-se que a faixa etária com mais alunos é a que correspondente ao intervalo de 18 a 22 anos, com 86 alunos, percentagem de 42% do total de 203. A faixa etária de 28 a 32, com 27 alunos, apresentou aproximadamente 3 vezes menos do que a faixa etária anterior. E as faixas etárias de mais de 32 anos e de 23 a 27 anos encontram-se em posições intermediárias, com frequência relativa respectivamente de 23,65% e 20,69%.

4.2.1.2 Gênero

Apresentam-se as identificações de gêneros alegadas pelos alunos submetidos ao questionário. Desse modo, tem-se a seguir um gráfico de colunas, no qual estão representadas as quantidades e suas respectivas porcentagens.

Figura 4

Gráfico de colunas da variável gênero



Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 3

Frequências da variável gênero

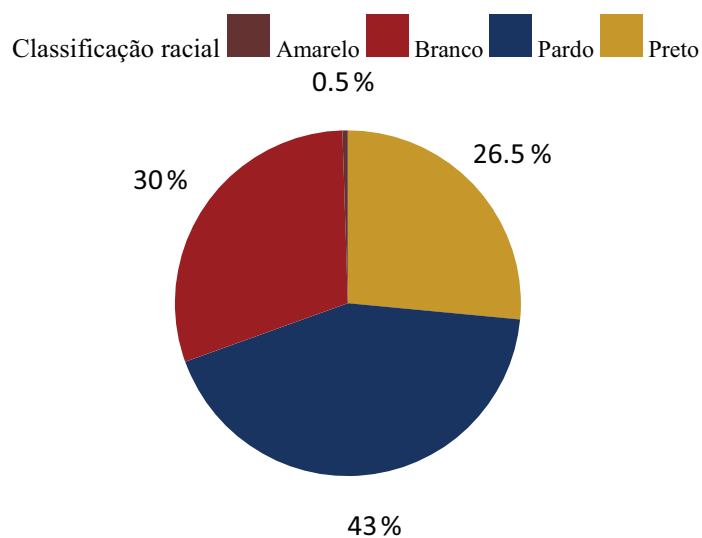
Idade	Frequência	Porcentagem
Feminino	120	59,70%
Masculino	79	39,30%
Agênero	1	0,50%
Trans não binário	1	0,50%
Total	201	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Por meio das visualizações acima, percebe-se que o público feminino foi majoritário dentre os respondentes ao questionário, com 59,70% dos alunos; e o público masculino com 39,3%. Informa-se que 1 aluno alegou se identificar como trans não binários e da mesma forma apenas um aluno agênero.

4.2.1.3 Classificação racial

Quanto à distribuição racial, têm-se os seguintes gráfico e tabela.

Figura 5*Gráfico de setores da classificação racial*

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 4*Frequências da variável referente à classificação racial*

Raça	Frequência	Porcentagem
Amarelo	1	0,50%
Branco	60	30,00%
Pardo	87	43,00%
Preto	53	26,50 %
Total	201	100%

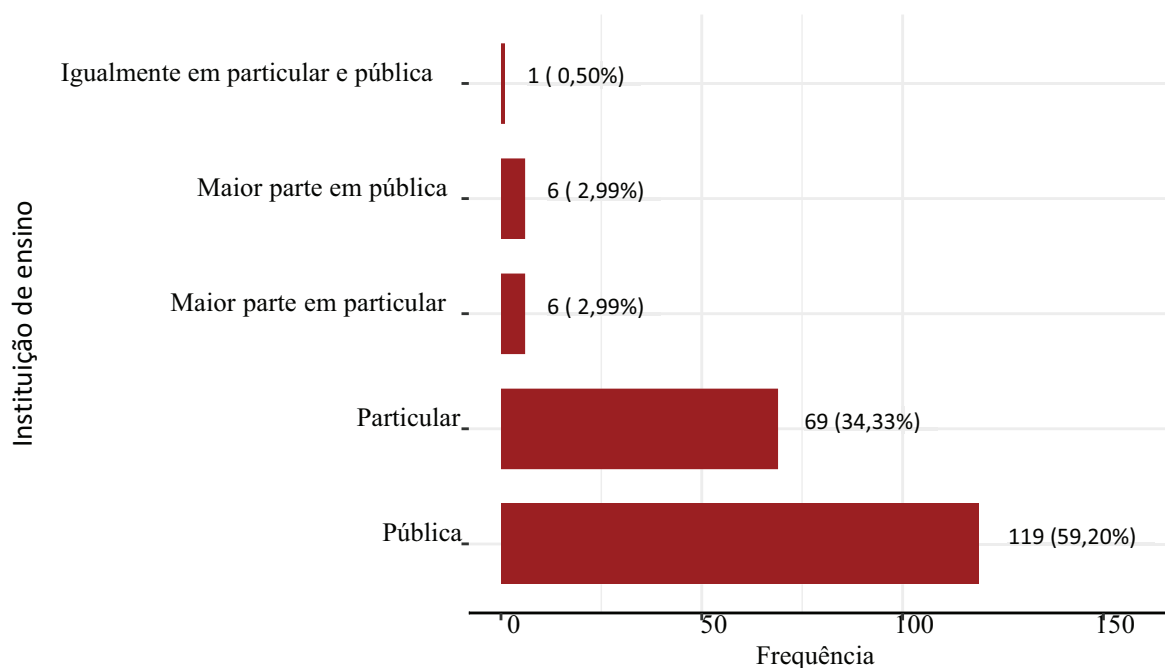
Fonte: elaborada pela autora.

Conforme os dados apresentados, percebe-se que a maioria dos alunos se autodenomina pardos, 43% do total, 30% se identificam como brancos, 26,5% como pretos e, por fim, apenas um aluno como amarelo.

4.2.1.4 Instituição do ensino médio

Figura 6

Gráfico de barras referente ao tipo de instituição de ensino



Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 5

Frequências da variável referente à instituição de ensino médio

Instituição	Frequência	Porcentagem
Intervalos iguais em instituição particular e pública	1	0,50%
Maior período em instituição particular	6	2,99%
Maior período em instituição pública	6	2,99%
Particular	69	34,33 %
Pública	119	59,20%
Total	201	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Dos alunos que cursaram o ensino médio em instituições públicas, totalizaram 119, o que corresponde a 59,20%. E, dos que cursaram o ensino médio em instituições particulares, totalizaram 69 alunos, correspondente a 34,33%. Para alunos que estudaram tanto em instituições de ensino particular quanto de ensino público, totalizaram-se 12; desses, 6 com maior período em instituições particulares e os outros 6 com maior período em instituições públicas. Apenas um aluno disse ter cumprido intervalos iguais em instituições particular e pública.

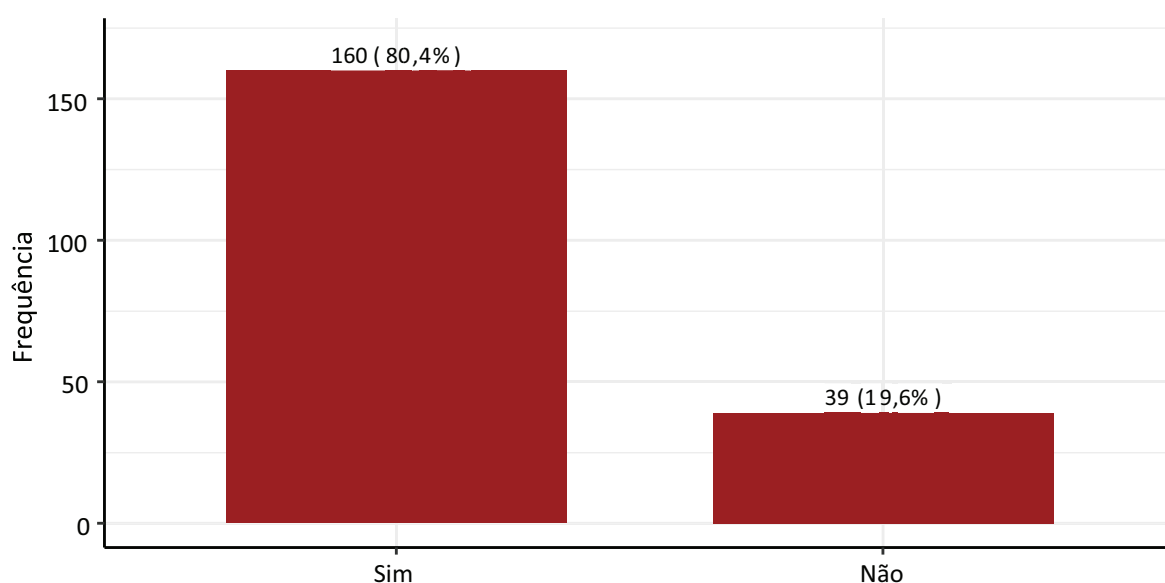
4.2.1.5 Inclusão de cotas para acesso as universidades públicas

A seguir, passam-se a apresentar os resultados das questões levantadas no questionário quanto ao teor da pesquisa.

Questão 1: Com os governos (federal, estadual e municipal) investindo no ensino básico e médio, seria necessária a inclusão de cotas para acesso as universidades públicas?

Figura 7

Gráfico de barras da variável inclusão de cotas



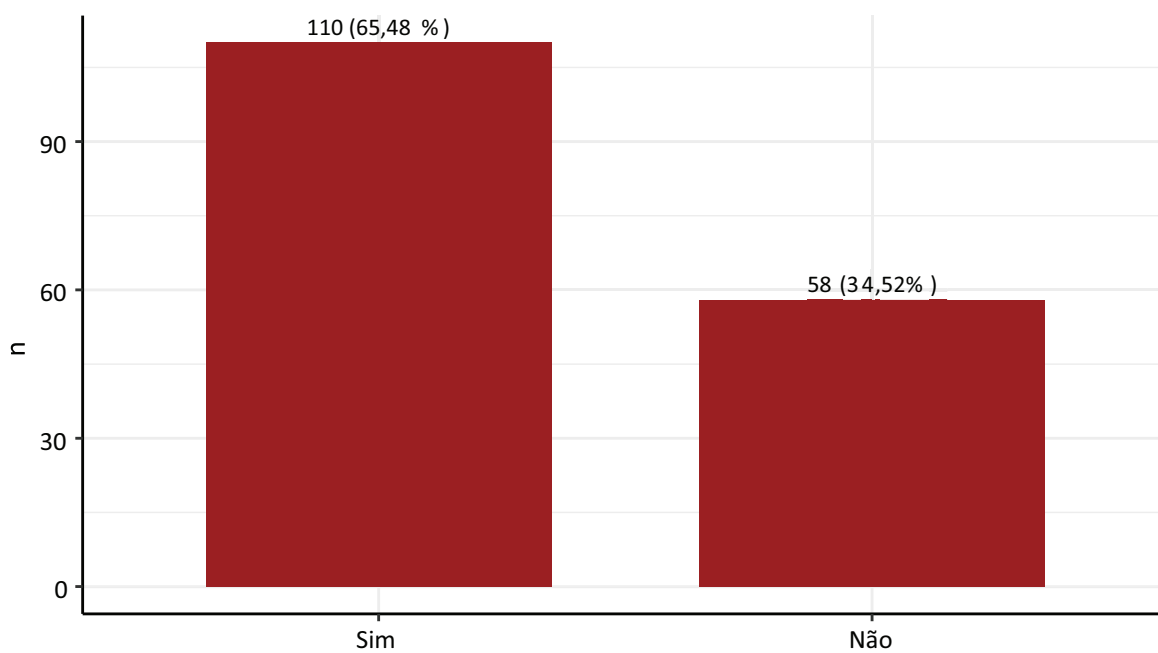
Fonte: elaborada pela autora.

Esse gráfico registra que 160 estudantes concordam que os governos (federal, estadual e municipal) investindo no ensino básico e médio, seria ainda necessária a inclusão de cotas para acesso as universidades públicas. Ressalta-se que seis estudantes não responderam a essa pergunta.

Questão 2: Você se enquadra na categoria de cotista? Se “sim”, em qual?

Figura 8

Gráfico de barras da variável categoria de cotista

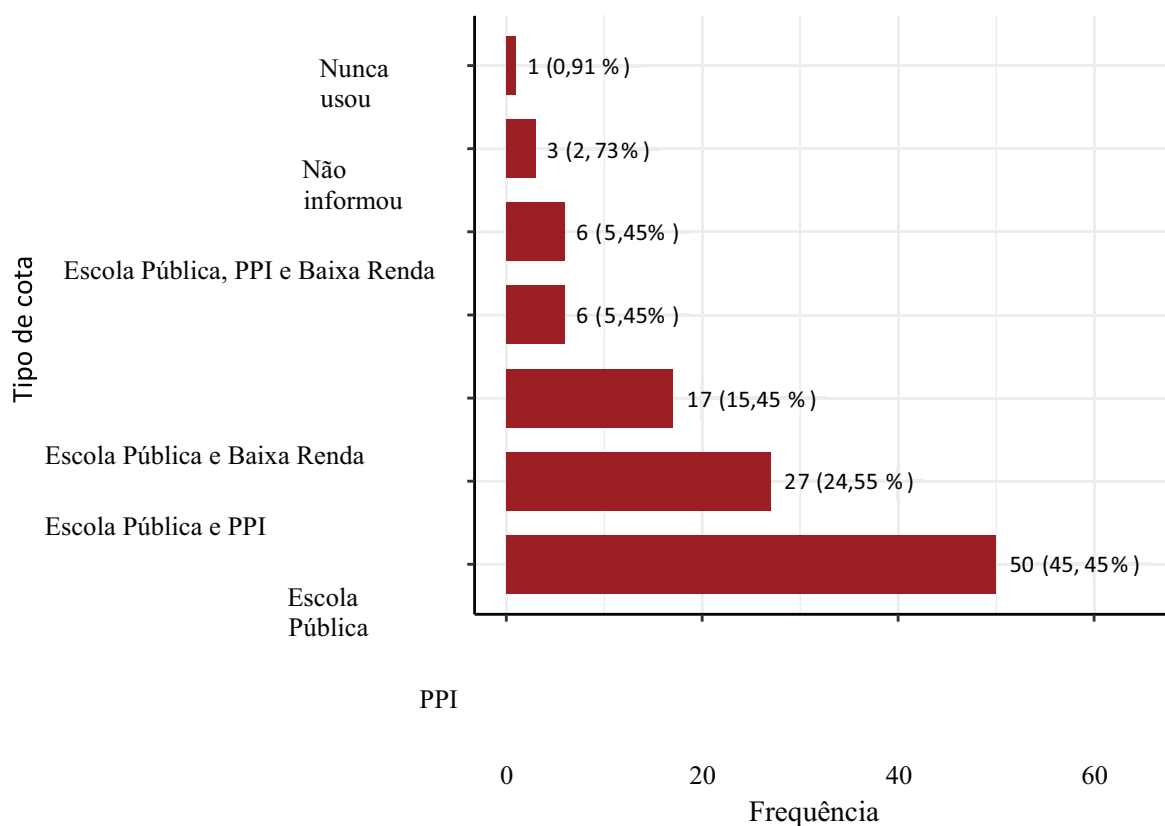


Fonte: elaborada pela autora.

A partir da Figura 8, constata-se que 65,48% dos estudantes se enquadram na categoria de cotista, e 37 não responderam a essa pergunta.

Figura 9

Gráfico de barras dos respondentes que se enquadram na categoria de cotista



Fonte: elaborada pela autora.

O gráfico acima mostra as categorias das cotas utilizadas pelos respondentes que indicaram “sim” na figura anterior. Nesse sentido, somente uma pessoa que indicou se enquadrar na categoria de cotista não a utilizou e 3, cerca de 2,73%, não informaram a categoria. Além disso, a maioria dos cotistas indicaram a categoria de preto, pardo e indígena (PPI), com 45,45%.

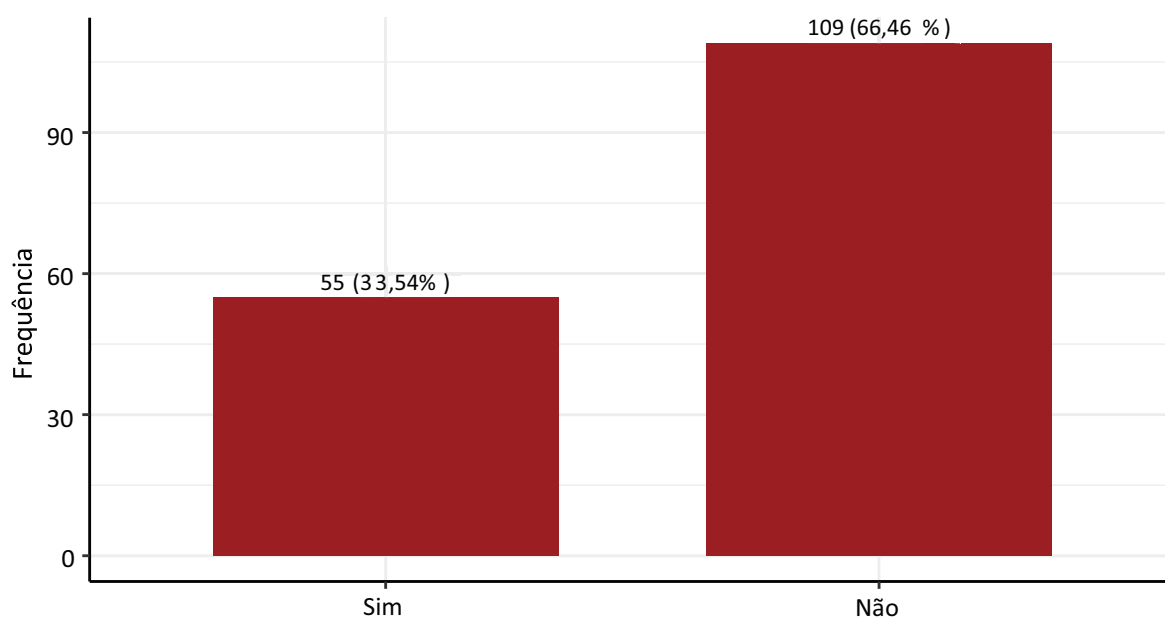
inclusão de cotas para acesso as universidades públicas

4.2.1.6 Dificuldades dentro da UnB por ser aluno cotista

Questão 3: Você enfrenta ou enfrentou algum tipo de dificuldades dentro da UnB por ser aluno cotista?

Figura 10

Gráfico de barras da variável dificuldade dentro da UnB por ser cotista

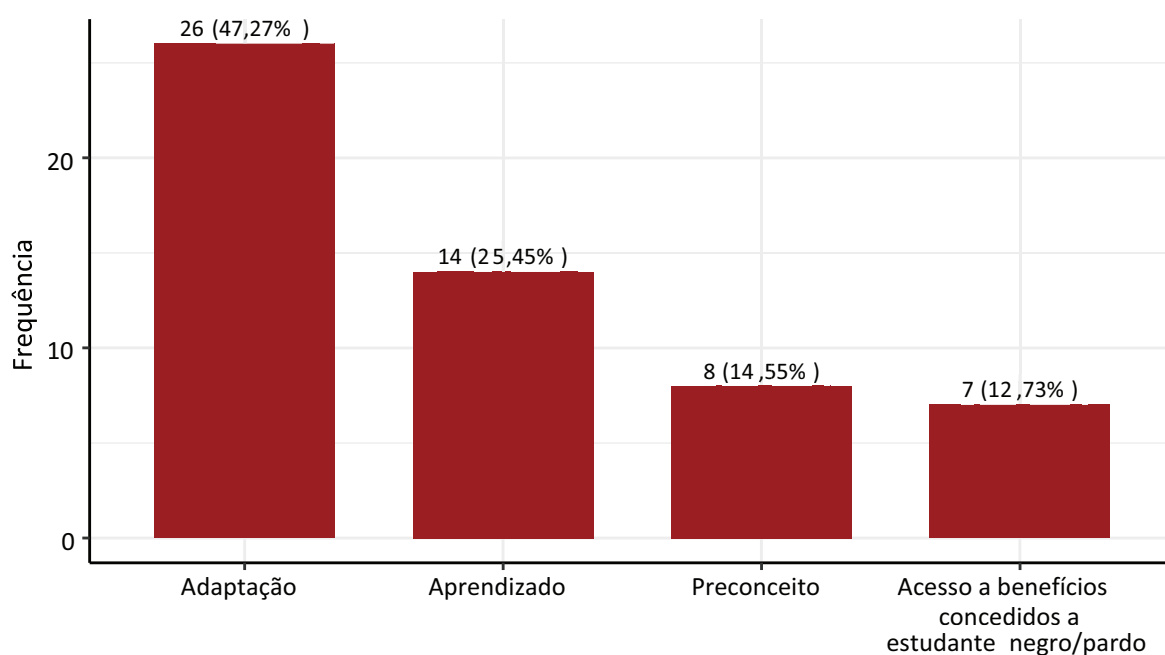


Fonte: elaborada pela autora.

No Gráfico 10, verifica-se que 109 estudantes não enfrentam ou enfrentaram algum tipo de dificuldade dentro da Universidade por ser aluno cotista. Destaca-se que 41 estudantes não responderam a essa pergunta.

Figura 11

Gráfico de barras da variável tipo de dificuldade



Fonte: elaborada pela autora.

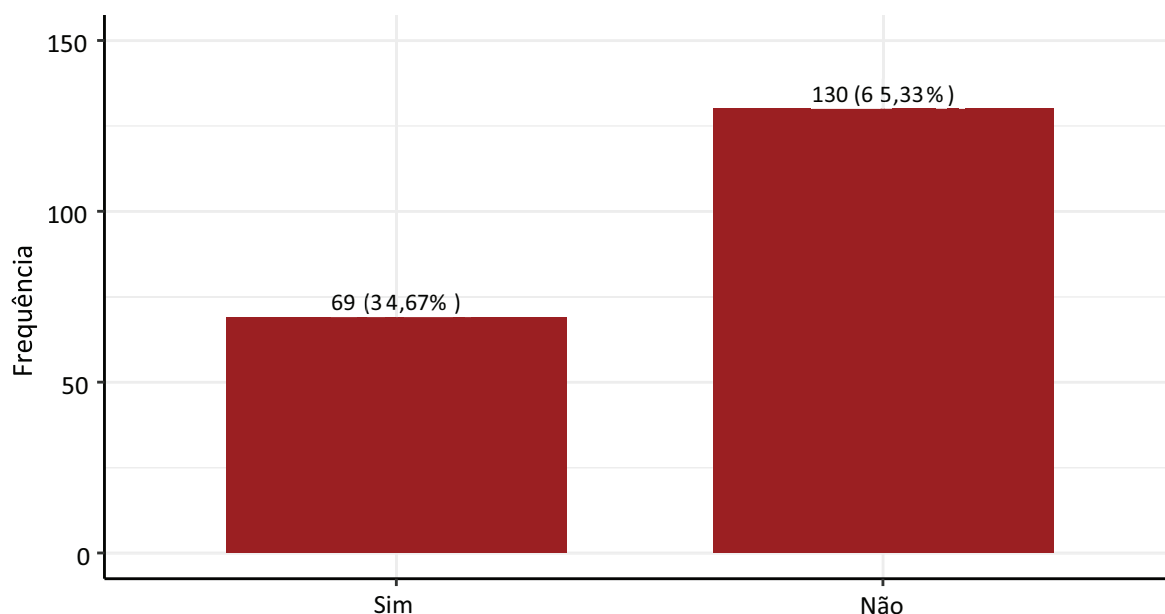
Dentre os respondentes, que informarem enfrentar ou ter enfrentado dificuldades dentro da Universidade por ser aluno cotista, a maioria aponta ter problemas com a adaptação, com 47,27%. Quanto a dificuldades como aprendizado, preconceito e acesso a benefícios concedidos a estudante negro ou pardo ficaram com frequências bem similares, 14,8 e 7, respectivamente.

4.2.1.7 Aumento do preconceito contra os pretos/pardos

Questão 4: Você acha que depois da implantação das cotas raciais nas Universidades aumentou o preconceito contra os pretos/pardos?

Figura 12

Gráfico de barras da variável relação entre cotas raciais e aumento do preconceito contra os pretos/pardos



Fonte: elaborada pela autora.

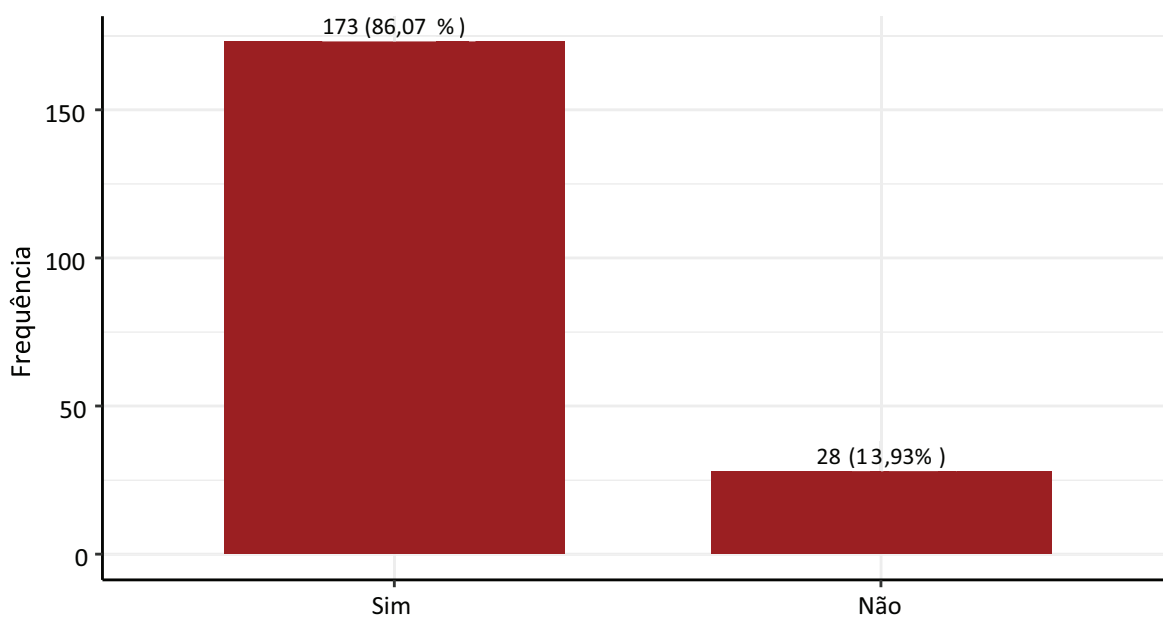
Com base na Figura 12, percebe-se que 130 respondentes não concordam que após a implementação de cotas raciais nas Universidades ocorreu aumento no preconceito contra os pretos/pardos. O total de não respondentes a essa pergunta foi de seis pessoas.

4.2.1.8 Objetivo das cotas

Questão 5: Você acha que o objetivo das cotas é corrigir as injustiças históricas advindas pela escravidão na sociedade brasileira?

Figura 13

Gráfico de barras da variável objetivo das cotas



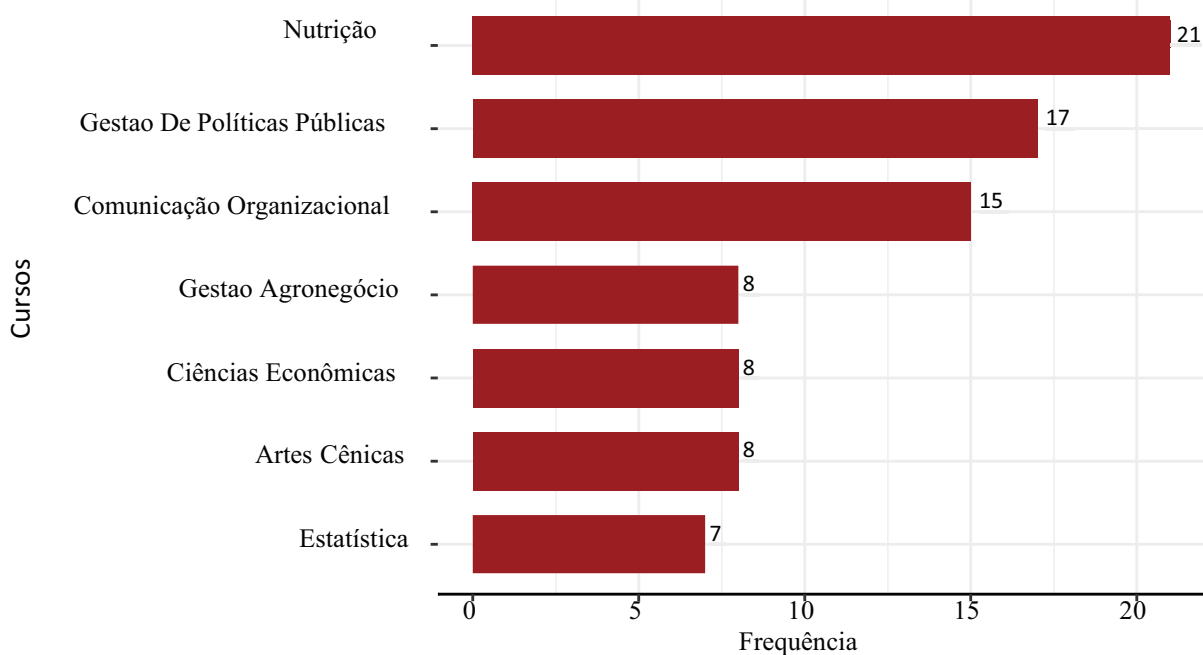
Fonte: elaborada pela autora.

No Gráfico 13, constata-se que 173 respondentes, cerca de 86,07%, acreditam que o objetivo das cotas é corrigir as injustiças históricas advindas da escravidão na sociedade brasileira. Correlato a isso, somente quatro pessoas não responderam a essa pergunta.

4.2.1.9 Cursos mais recorrentes

Figura 14

Gráfico de colunas com cursos mais recorrentes



Fonte: elaborada pela autora.

Por meio do gráfico acima, nota-se que, no curso de Nutrição, houve vinte e um alunos cursando, e foi o curso que apresentou mais alunos respondentes. Além disso, os cursos Gestão de Políticas Públicas e Comunicação Organizacional reúnem 17 e 15 alunos respectivamente. Esses cursos apresentaram maior frequência. Ademais, há 8 alunos cursando os cursos de Gestão Agronegócio, Ciências Econômicas e Artes Cênicas. Por fim, sete alunos afirmaram cursar Estatística. Faz-se válido também destacar que, dentre os alunos que responderam ao questionário, 17 desses são doutorandos e 8 mestrandos.

4.3 Análise e interpretação dos dados relativos aos discentes

Tendo em vista o problema orientador da pesquisa, a saber, “O sistema de cotas para o acesso ao ensino superior, nos cursos de graduação da UnB, está cumprindo com a finalidade proposta quanto à quantidade de ingressantes negros e à distribuição desses ingressantes na maioria dos

cursos oferecidos pela Universidade de Brasília?”, os resultados apanhados na aplicação do questionário da pesquisa mostram que, ainda que a passos lentos, o sistema de cotas tem atendido às metas de integração esperadas, sendo capaz de contribuir, ainda que como uma medida emergencial, de forma acelerada para com a “... formação de uma elite acadêmica negra capaz de contribuir na formulação de novas políticas públicas que visem eliminar definitivamente o problema da desigualdade e da exclusão racial no Brasil ...” (Carvalho, 2006, p. 46). Esses resultados mostram que o sistema de cotas não introduz candidatos desqualificados na Universidade, mas visa tão somente a combinar “... os critérios de mérito com a justiça da reparação ...” (Carvalho, 2006, p. 47).

Conforme a Figura 5, que apresenta o gráfico de setores de classificação racial, a maioria dos respondentes se consideram pretos e pardos, total de 69,5%, para 30 % de brancos e 0,50% como amarelo, o que coaduna com os termos de classificação utilizados pelo IBGE. Tem-se claro que esse é um número razoável de estudantes negros na Universidade, observando-se o início do sistema, uma vez que o propósito é também a integração entre estudantes brancos e negros, de modo que “... possam misturar suas biografias individuais, até agora tão distantes, uns aprendendo com os outros a lidar com o abismo social que foi colocado entre eles na presente geração de brasileiros ...” (Carvalho, 2006, p. 54). Esse resultado traz também a compreensão da existência de uma geração negra que completará o ensino superior em uma universidade pública, o que contribui para uma universidade racialmente integrada, saindo da ideologia racial e adentrando numa democracia de fato racial.

A Figura 6, gráfico de barras referente ao tipo de instituição de ensino, apresenta 59,20% dos respondentes como estudantes oriundos de instituições públicas na realização do ensino médio. Esse resultado reforça a importância do investimento em melhoria do ensino fundamental, todavia, tal como 80% dos estudantes respondentes consideram, é imprescindível observar que

mesmo com esse investimento ainda se faz necessária a inclusão do sistema de cotas, pois pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea mostram que os negros pobres continuarão de fora (Carvalho, 2006, p. 49), colocando-se na Universidade alunos pobres brancos, o que coaduna com a Figura 7, que trata da importância da inclusão de cotas a despeito de investimento por parte dos governantes no ensino básico e médio, do contrário será necessário “... esperar 32 anos para alcançar a igualdade escolar entre brancos e negros ...” (Carvalho, 2006, p. 58), tendo em vista que os pobres brancos estão em melhores condições e já possuem vantagem de escolaridade em relação aos negros.

O resultado apresentado nas Figuras 8 e 9 mostra o resultado da implementação da ação afirmativa, uma vez que 65,48% (Figura 8) dos respondentes enquadraram-se como cotistas. Isso confirma que o sistema de cotas está corroborando para que a Universidade se torne de fato racialmente integrada, o que leva a se esperar que se tenha como impacto positivo na população negra de estudantes do ensino médio estimulando-a para ingressar na Universidade.

A Figura 10 trata da dificuldade dentro da Universidade por ser cotista. Dos respondentes, 66,46% afirmaram não encontrar dificuldade. Já a Figura 11 traz a variável do tipo de dificuldade, em que 47,27% tiveram dificuldade de adaptação, 25,45% de aprendizado, 14,55% quanto a preconceito e 12,73% referentes a benefícios concedidos a estudante negro/pardo.

Quanto a esse aspecto de percepção de dificuldade dentro da Universidade por ser cotista, a pergunta que ocorre é se o resultado predominante de não ocorrência é devido à realidade dos muitos discursos que negam o racismo e que reproduzem a ideologia do convívio inter-racial, tal como exposta por Gilberto Freyre e perpetrada na comunidade acadêmica. Isso porque é sabido que a academia tem muito contribuído, ao silenciar-se ou desestimular a disseminação de argumentos anti-racista, para a reprodução da exclusão racial no País (Carvalho, 2006, p. 80).

Observa-se, inclusive, o quão complexa é a solução de conflitos dessa ordem na sociedade, uma vez que o racismo é um crime inafiançável, o que dificulta sua caracterização. Assim:

[...] é extremamente difícil reunir todas as evidências capazes de convencer os nossos atuais juízes, 99% dos quais são brancos que raramente se deparam com negros na condição de seus pares sociais; b) diante da dificuldade das evidências, o acusador, ou seja, a própria vítima, corre o risco de se tornar o réu, sendo processado pelo acusado, ou possível algoz do negro, por danos morais, calúnia e difamação. Daí porque a maioria dos incidentes de discriminação acaba por dissolver-se em fragmentos de histórias e não geram um confronto público no qual a comunidade universitária pudesse se confrontar com suas práticas de exclusão racial (Carvalho, 2006, p. 80).

Conforme considerações de Carvalho (2006, p. 83), outro aspecto que também colabora para que o estudante negro sinta dificuldade é a sensação de irrelevância que experimenta pelo fato de sua experiência e sabedoria de vida adquiridas no mundo exterior perderem a importância diante do caráter rarefeito do código acadêmico, avesso às convenções comunicativas próprias do mundo exterior, o que gera o stress de exclusão, vivido também por estudantes brancos de baixa renda e moradores da periferia. Destaca-se também a sensação de carência pela falta de capital simbólico específico (certos filmes, livros histórias viagens, lugares), referindo-se a este como etiqueta e senha de entrada, que abre portas de acesso aos espaços setorizados de privilégio e poder, que para quem teve de trabalhar durante o secundário não pôde adquirir. Observa-se que essa realidade não ocorre na mesma medida para estudantes brancos.

A perspectiva da ação afirmativa, como já exposto, é promover, primeiro na Universidade e, depois, consequentemente na sociedade, a integração racial de modo que se repare, visando à eliminação definitivamente, do problema da desigualdade e exclusão social no País; esses resultados podem colaborar com a evasão acadêmica, apesar de as exigências para ingresso

serem as mesmas, independente de cor racial: aprovação com nota mínima definida pela Universidade; eliminação pela redação; eliminação pelas habilidades específicas. Para os aspectos de adaptação e aprendizado, os resultados apenas evidenciam a incapacidade de o Estado fornecer educação superior para todos, de forma a oferecer um ensino médio que preparem os estudantes para a vida acadêmica, uma vez que os alunos negros que entram pelas cotas frequentam as mesmas turmas que os demais alunos, cursam as mesmas disciplinas e são avaliados pelos professores com os mesmos critérios usados para avaliar os alunos que não entram pelas cotas além de ser exigido o mesmo número de créditos para se formar (Carvalho, 2006, p. 47). Dessa forma, ao stress de classe, soma-se o stress racial, acarretando fugas da sala de aula, inaptações e mal-entendidos, trancamento de matérias, desistências e abandono de cursos.

Referente ao aumento do preconceito contra os pretos/pardos na Universidade, Figura 12, 65% afirmam não ter existido o referido aumento, o que demonstra resultado possivelmente positivo para a integração racial na vida acadêmica, de modo que estão aprendendo, negros, pardos e brancos, a conviver entre si lidando com o abismo social existente. Todavia, conforme expõe Carvalho (2006):

Sobretudo em um país como o Brasil, que se jacta ideologicamente de não praticar o padrão de segregação racial característico dos Estados Unidos e da África do Sul, o termo racismo é facilmente tergiversado de modo a tornar-se extremamente difícil sua aplicação, na medida em que está associado a um incidente singular verbal ou físico a uma pessoa negra. Sua singularidade é justamente o alibi para que seja minimizado como algo da ordem da paranóia, do mal-entendido, ou da mera intenção jocosa. Mas ainda, essa atitude racista brasileira parece quase sempre semanticamente amorfa,

definindo-se quase exclusivamente pelo paroxismo da discriminação aparentemente sem projeto ou precedentes (Carvalho, 2006, pp. 81-82).

Quanto ao questionamento referente à finalidade das cotas, a Figura 13 apresenta que 86% concordam com o objetivo com o qual foi lançado o sistema, corrigir injustiças históricas; isso demonstra consciência entre os estudantes de que, de fato, há uma segregação e discriminação racial velada na sociedade.

Porém, no meio universitário, observam-se o autocontrole e a dissimulação das intenções, de forma que “a dimensão competitiva é explícita em suas metas e mais contida em suas manifestações que em outras esferas da vida social” (Carvalho, 2006, p. 82). Assim, ainda que seja apresentado resultado positivo para compreensão da finalidade das cotas confirmando também o resultado apresentado na Figura 12, a dinâmica no ambiente acadêmico ainda pode reforçar a trajetória de prévia rejeição e sentimentos de inadequação social bem como de estranhamento territorial, o que é evidenciado pelo resultado da Figura 11, em que 47,27% tiveram dificuldade de adaptação, 25,45% de aprendizado, 14,55% quanto a preconceito e 12,73% referentes a benefícios concedidos a estudante negro/pardo.

4.4 Descrição, análise e interpretação dos dados relativos aos professores da UnB

4.4.1 Descrição

Procedeu-se a entrevistas com os professores da Universidade de Brasília, no período de abril a maio de 2022, com o objetivo de conhecer a opinião quanto à política afirmativa e ao acesso ao ensino superior nas universidades públicas, como também visando a identificar se o sistema de cotas é realmente o modelo ideal e se houve efetivo benefício ao ingresso dos negros nas universidades públicas federais.

Na pesquisa, a fim de garantir o sigilo da fonte, os nomes dos pesquisados não são divulgados.

A identificação foi mediante a numeração de 1 a 4, conforme se segue.

Quadro 2

Professores da Universidade de Brasília – UnB entrevistados

Nº DE ORDEM	GÊNERO	COR	ÁREA
01	F	PRETA	CIÊNCIAS HUMANAS
02	M	BRANCO	CIÊNCIAS HUMANAS
03	M	PARDO	CIÊNCIAS EXATAS
04	M	PARDO	CIÊNCIAS EXATAS

Fonte: elaborada pela autora.

Apresentam-se a seguir as perguntas realizadas aos professores nas entrevistas bem como as transcrições das respectivas respostas.

Questão 1: Como o(a) senhor(a) relata a política afirmativa das cotas raciais nas universidades públicas?

Com a finalidade de conhecer a opinião dos professores concernente à ação afirmativa, foi perguntado como eles relatam a política afirmativa das cotas raciais nas universidades públicas.

O entrevistado nº 1 (2022) admite que o ganho da reserva de vagas das cotas raciais foi adquirido pela luta antirracista do movimento negro existente no País.

A adoção do Sistema de Reserva de Vagas étnico-raciais nas universidades públicas brasileiras foi um ganho da luta antirracista do Movimento Negro Brasileiro que denunciava, com mais ênfase a partir da década de 1970, as desigualdades educacionais e sociais entre a parcela da população negra (formada pela somatória de pretos e pardos) e indígena e a parcela branca da população brasileira. A adoção das ações afirmativas, entre elas o que se denominou de cotas étnico-raciais no Ensino Superior, iniciou-se a partir de 2001, mais especificamente, após a IIIª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias

Correlatas, ocorrida na cidade de Durban, na África do Sul. As primeiras universidades a adotarem esse sistema foram as estaduais da Bahia e do Rio de Janeiro no ano de 2003 e, posteriormente, a primeira federal, a Universidade de Brasília em 2004. A partir de então outras universidades federais e estaduais implantam o sistema a partir da aprovação de seus conselhos de ensino e pesquisa, até o ano de 2012, quando foi aprovada a Lei 12711 que tornou as cotas raciais e socioeconômicas como norma para o ingresso no ensino superior nas universidades federais brasileiras. Hoje, esse tipo de cotas está sendo adotado na admissão nos cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) e, fora do âmbito educacional nos concursos públicos para ingresso nos serviços públicos federais e mesmo estaduais.

O entrevistado nº 2 (2022) acredita que as cotas raciais privilegiam a incompetência, a desídia e a preguiça além de estimular a discriminação em geral.

O sistema de cotas privilegia a incompetência, a desídia, a preguiça, além de fomentar as discriminações em geral. Isto porque, em razão da política de cotas, estudantes qualificados, que no futuro seriam excelentes profissionais, podem ser preteridos nas universidades, para o ingresso de alguém menos qualificado e menos preocupado com o aprendizado. O que deve assegurar o acesso ao ensino e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho qualificado, é o mérito

De acordo com o entrevistado nº 3 (2022), foi uma aquisição legítima, porém da forma como foi implementada é injusta por agraciar cidadãos de uma determinada origem étnica.

A cota racial foi proposta, divulgada e sustentada por grupo étnico e seus simpatizantes, inspirada em experimentos sociais de outros países. Esse grupo propôs (e conseguiu) garantir acesso à universidade pública aos seus representados, mesmo demonstrando

rendimento escolar inferior ao dos demais candidatos. O movimento estudou a legislação brasileira e por meio de ações parlamentares garantiu a reserva de vagas na universidade pública para seus representados. É, portanto, uma aquisição legítima. Outros grupos sociais poderiam e podem seguir o mesmo caminho. Precisam se organizar para tal. As justificativas para alcançar esse privilégio são muitos frágeis. Afirmam que os cidadãos brasileiros do século 21, de todas as etnias, inclusive descendentes de grupos asiáticos de imigração recente, devem reparar danos físicos e moras sofridos por representantes desse grupo étnico no século 19. É uma justificativa risível que não encontra fundamento no ordenamento jurídico do país, nem o acervo de práticas religiosas ou morais. Não se pode atribuir a terceiro os crimes cometidos por alguém. Outro argumento de igual teor foi posto ao julgamento no CEPE da UnB tendo sido aprovado pelos doutos representantes da Universidade. Seria uma questão de cor e não de qualificação. O *campus* deveria ter a mesma cor da população brasileira. Esqueceram que no estatuto da UnB não há sequer um artigo que trate desse assunto. A coloração do corpo discente não consta como objetivo a ser alcançado pela UnB. A natureza fluida das razões que justificam as cotas, na verdade, constitui um indicador seguro de que o chamado racismo é um fenômeno que existe na sociedade brasileira que parte de grupos isolados e indivíduos que se acham melhores do que os demais que os cercam quando não exibem uma conta bancária respeitável, status social elevado ou extensa qualificação educacional. Não há, como muitos apregoam um racismo estrutural. Os que fazem essa alegação não têm a mínima ideia de como vivem os Curdos na Turquia, os Palestinos em Israel, os Chechenos no Cáucaso, em território russo, ou os tibetanos no sudoeste da China. Convém lembrar que a universidade pública nunca contribuiu para o sucesso desse movimento. Das vagas existentes à época da aprovação da lei de cotas, a universidade apartou do total de vagas oferecidas a porção

designadas em lei. A universidade nunca aumentou uma vaga sequer para dar abrigo aos grupos que foram agraciados com vagas pela legislação. Os candidatos não pertencentes a esse grupo étnico foram os que pagaram a conta das cotas pois tiveram as notas de corte elevadas. Conclui-se que as cotas raciais, na forma como é aplicada, é injusta por privilegiar apenas cidadãos oriundos de uma determinada origem étnica. Por ser injusta não receberá sustentação social indefinidamente. No futuro a legislação será alterada em busca de melhor equilíbrio social. É fundamental que o sistema de cotas traga benefício não apenas para um grupo étnico, mas para a universidade que os recebe e para o cidadão brasileiro em geral sem distinção de raça ou estrato social.

O entrevistado nº 4 (2022) acredita que apesar de não ter se aprofundado no assunto prefere que as cotas fossem sociais.

Destaco inicialmente que não tenho me dedicado a estudar o tema, embora tenha buscado ao longo de minha trajetória acadêmica trabalhar em prol da redução das desigualdades e do respeito às pessoas independentemente de gênero e de suas características físicas e de suas crenças. Particularmente, preferiria que as cotas fossem sociais e não raciais por considerar que as cotas raciais terminam, em parte, privilegiando pessoas que naturalmente teriam condições econômicas para alcançar a universidade, deixando de fora aqueles que realmente precisam.

Questão 2: Com o acesso dos negros, à universidade pública, pelas cotas raciais, os conflitos de viés racistas nas universidades públicas deixaram de existir, diminuíram ou aumentaram? Justifique.

Foi perguntado sobre a opinião dos professores quanto aos conflitos do viés racistas nas universidades deixaram de existir, diminuíram ou aumentaram com a entrada dos negros nas universidades.

Para o entrevistado nº 1 (2022), não houve aumento dos casos de racismo nas universidades, pois passaram a ser mais denunciados na mídia ou com processos policiais e judiciais.

A sociedade brasileira é racista, mas infelizmente por conta do mito da democracia racial imagina-se harmoniosa quanto as relações raciais entre os brancos e os não brancos. As universidades públicas refletiam esse pensamento, ao passarem anos sem não se preocuparem em ter uma comunidade universitária maioritariamente branca. Assim, casos de racismo aconteciam, mas por conta da pouca representatividade dos não-brancos, elas não eram publicizadas ficando no âmbito administrativo das instituições. A mídia só tinha conhecimento quando os casos tinham repercussão ou ações que repassam o espaço das instituições, como por exemplo, na UnB, o “caso Ari” (1999) que deu início ao processo de implantação das cotas raciais na Universidade e o “caso da tentativa de homicídio dos estudantes africanos na Casa dos Estudantes/UnB” em 2007 que envolveu polícia militar e federal, as embaixadas dos países africanos, entidades do movimento negro e dos direitos humanos e órgãos legislativos e executivos do Distrito Federal e Nacionais. Portanto, não aumentaram os casos de racismos nas universidades, o que aconteceu é que eles passaram a ser mais denunciados, na mídia, ou com processos policiais e judiciais por conta do maior número de estudantes negros e indígenas nas universidades que empoderados e conscientes buscam os seus direitos como cidadãos, o seu direito a memória e como produtores de conhecimento.

De acordo com o entrevistado nº 2, houve aumento dos casos de racismo nas universidades:

Não restam dúvidas de que o privilégio assegurado às ditas camadas menos privilegiadas, em detrimento de pessoas realmente comprometidas com o aprendizado e a formação profissional, é fator que contribui para o acirramento das questões relacionadas às discriminações em geral.

O entrevistado nº 3 (2022) afirma que os confrontos pela igualdade racial continuam existindo na mesma proporção.

Os conflitos raciais continuam existindo na mesma proporção. O fato de a universidade ter alunos cotistas não gerou qualquer ação organizada contrária a esses alunos. Nem na universidade nem fora dela. Os discentes não se dividiram entre cotistas e não cotistas. Os cotistas partilham a discriminação com outros grupos que circulam no campus como os gays, os trans, os muitos pobres, os que vêm do interior e têm modos de caipira, os alunos provenientes de países sul-americanos etc. Em outros países a situação não é muito diferente mudando apenas o motivo da discriminação. Os sul-americanos nos Estados Unidos, os árabes na França, os turcos na Alemanha, os brasileiros em Portugal, os africanos na Europa, os brasileiros no Japão, entre outros, recebem tratamento similar nesses países.

Para o entrevistado nº 4 (2022), há dificuldade para discutir a temática da questão apresentada, tendo vista, apesar de descendente de branco, negro e índio, não apresentar as características fenotípicas das etnias discriminadas

É sempre delicado discutir aspectos como esse, quando mesmo sendo descendente de branco, negro e índio não apresenta características físicas que atraiam manifestações de discriminação.

Questão 3: Na sua opinião, o que os Governos municipais, estaduais e federal deveriam fazer para reduzir a desigualdade racial?

Foi perguntado em relação a opinião dos professores sobre o que poderia ser feito pelos dirigentes governamentais máximos das esferas municipais, estaduais e federais para diminuir a desigualdade racial.

O entrevistado nº 1 (2022) acredita que as políticas universais têm deixado de lado a população negra e indígena:

A adoção de políticas públicas, em todas as áreas, com a inclusão dos quesitos raça/cor, gênero, sexo e a interseccionalidade, pois, as políticas universais têm deixado de fora o atendimento a parcela da população negra e indígena”.

O entrevistado nº 2 (2022) afirma que deverá:

eliminar a doutrinação política, sobretudo na educação fundamental; adotar políticas de premiação à qualificação de professores e gestores de escolas, em todos os níveis; investir em recursos tecnológicos e em pesquisas no setor de inovação tecnológica.

De acordo com o entrevistado nº 3 (2022), os cidadãos, quando tomarem conhecimento do seu potencial e tiverem a oportunidade de desenvolver em qualquer campo das ciências, sofrerão poucas discriminações. Os governos gastam sem foco e com ineficiência e procura resolver problemas que não pertencem à educação.

Os cidadãos serão menos discriminados quando conhecerem os respectivos potenciais e tiverem a oportunidade de desenvolver atividades desses potenciais, seja no mundo científico, nas artes, nas letras, nos serviços. Quanto maior o sucesso profissional menor a discriminação. Os governos, em todas as esferas, oferecem uma educação formal

homogênea e plena de deficiências. O governo gasta muito, mas de forma ineficiente e desfocada. Os currículos são amplos e mal cumpridos. Procura-se sanar, na escola, problemas alheios à educação. A ação dos professores, nesse sistema, é burocrática e sem estímulos. São orientados por políticas forjadas nos sindicatos. Os estudantes seriam melhor formados caso os problemas auferissem no salário por desempenho demonstrado por seus alunos. A atuação dos professores é relevante no processo educacional. Os alunos mais dedicados que demonstrem mais aptidão devem ser orientados pelos professores mais capazes de desenvolver essas aptidões. A ação uniforme sobre uma massa de alunos com diferentes potenciais e dedicação variável não resulta em sucesso.

Para o entrevistado nº 4 (2022), o caminho para resolver a redução da desigualdade racial é a educação da sociedade envolvendo aspectos humanos, éticos, sociais e ambientais. A sociedade sendo educada no seu todo sem deixar marcas discriminatórias.

A meu ver, só existe um caminho para esse e outros problemas, o da educação plena da sociedade envolvendo, dentre outros, aspectos humanos, éticos, sociais e ambientais. A educação da sociedade como um todo sem deixar traços discriminatórios me parece o melhor caminho. Na última cartilha voltada para o ensino fundamental que desenvolvemos, Meio Ambiente: Erosão em Borda de Reservatório, já na capa mesclamos personagens branco, negro, indígena, deficientes físicos, meninos e meninas e um animal em um convívio harmonioso. É nessa construção por meio da educação que acredito ser indispensável para eliminar as discriminações e reduzir as desigualdades como as raciais.

Questão 4: Na sua opinião, o que deve ser melhorado na política educacional brasileira para que o estudante, oriundo de escola pública, não precise de cotas raciais para ter acesso à

universidade pública? O aumento de recursos orçamentários para a educação é uma solução determinante? Quais outras medidas poderiam alterar, para melhorar, a realidade educacional do país?

Em relação a essa pergunta, abordou-se sobre o que deveria ser melhorado na política educacional do País para que o estudante de escola pública tivesse acesso à universidade pública sem precisar das cotas raciais.

O entrevistado nº 1 (2022) acredita que deva ser mudada a política de cotas raciais expandindo para a escolas particulares, mais ações antirracista, mais incentivo e recurso para a implementação das Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e Lei nº 11645, de 10 de março de 2008.

Primeiro as cotas étnico-raciais não devem ser somente para as escolas públicas, pois o racismo não respeita as diferenças econômicas. A parcela não branca da população brasileira sofre racismo sendo pobre ou rica. Sei que no Brasil o racismo é também econômico, pois a maioria da população pobre é negra, mas temos que lutar por ações antirracistas. As cotas étnico-raciais no ensino superior são um paliativo que deve vir junto com o maior investimento no ensino básico e médio e também uma educação das relações étnico-raciais, por exemplo o incentivo e recurso para a adoção da Lei nº 10639, de 2003, e da Lei nº 11645, de 2008, que modificam a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira nos itens 26 e 26-A obrigando o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira e indígena no ensino básico.

O entrevistado nº 2 (2022) acredita que acabando a doutrinação política nas escolas públicas, fazendo com que floresça a melhoria da qualidade do ensino no País e que o aluno consiga entrar na universidade pública seja de qualquer raça ou qualquer outro fator,

Assim a eliminação da doutrinação política nas escolas é condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade do ensino, o que permitirá ao aluno oriundo de escola pública ter acesso à universidade pública independente de cor, etnia ou de qualquer outro fator.

Para o entrevistado nº 3 (2022), o jovem deve ser transformado em cidadão pleno, aquele que consegue distinguir o certo do errado da verdade e da mentira, é o que consegue ter acesso à informação segura, pois o conhecimento adquirido nos cursos não é somente para conseguir emprego, e sim para levar para a vida adulta os conhecimentos adquiridos nos ensinos fundamental e médio.

Os recursos orçamentários são importantes em qualquer atividade. Contudo, devem ser atendidas outras condições. O aluno deve ser informado que os assuntos tratados na escola são importantes na vida adulta. Não é apenas uma questão de concluir um curso para conseguir um emprego melhor. Trata-se de transformar um jovem em cidadão pleno. O cidadão pleno é aquele que consegue distinguir entre o certo e o errado, entre a verdade e a mentira. É aquele que consegue acessar fontes de informação seguras para continuar aprendendo ao longo da vida acompanhando o progresso da humanidade. Para tanto, ele precisa receber na escola informações básicas de matemática, língua portuguesa, história recente do País, geografia, física, ciências e outras matérias fundamentais. A família deve participar intensamente dessa formação oferecendo incentivos e auxílio material. Muitas famílias acham que a tarefa de formação de seus filhos é responsabilidade exclusiva da escola. Isso é um engano. Todos precisam saber que a participação da família nesse processo é fundamental. Os governos devem incentivar a participação das famílias em atividades escolares. Os pais e mães podem participar de estudos escolas complementares no ambiente escolar. Fica a pergunta: O

que estão fazendo as lideranças dos grupos étnicos em favor de seus liderados na esfera das respectivas competências?

Para o entrevistado nº 4 (2022), o educador deverá ser educado para prevalecer o ensino que tenha qualidade para todas as raças e que não haja a discriminação racial:

Faz-se necessário antes tudo educar o(a) educador(a) mostrando-lhes a necessidade e mesmo o dever de primar pela educação de qualidade e isenta de traços discriminatórios.

Questão 5: Em relação aos direitos iguais para todos, o(a) senhor(a) acredita que, se o governo (federal, estadual e municipal) investir efetivamente na educação básica, na geração de oportunidades de acesso e na permanência de crianças pobres negras nas escolas, seria necessária a inclusão de cotas raciais para o acesso a universidades públicas?

Foi perguntado sobre os direitos iguais para todos, que se houvesse um engajamento maior dos governos com educação básica, com a continuidade nas escolas de crianças pobres e negras, haveria a necessidade de ser aplicada as cotas raciais nas universidades públicas?

O entrevistado nº 1 (2022) relata que há a necessidade de se ter uma política antirracista e que a população se empenhe para conquistar a igualdade racial perante a sociedade do País.

Como já mencionei, enquanto não tivermos ações antirracistas e o entendimento de que toda a sociedade deve estar envolvida em prol da igualdade racial, as políticas de ações afirmativas para a população não branca têm que ser mantidas. Com diz o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2003) ‘Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades’.

Somos todos iguais perante a lei (CF 1988), mas somos mulheres, homens ou pessoas que não se identificam com essa simples binaridade, pois somos mulheres e homens brancos, negras/os, indígenas (homens e mulheres) e, somos LGBTQIA+ ou heterossexuais; somos classe média, pobres ou ricas. Moramos em locais diferenciados, temos escolaridades diferentes, ou seja, para além da nossa humanidade que deveria nos unir, somos caracterizados/as por diversas diferenças que constroem e constituem nossas identidades, histórias e experiências e vivências.

De acordo com o entrevistado nº 2 (2022), não haveria necessidade se os professores se dedicassem ao ensino das disciplinas curriculares e que a formação moral ficasse a cargo da família,

Absolutamente desnecessária, desde que professores vão à escola efetivamente para ministrar aulas, ou seja, que se dediquem ao ensino da matemática, biologia, ciências, língua portuguesa, etc., deixando formação moral a cargo da família.

O entrevistado nº 3 (2022) relatou o que respondeu na pergunta nº 4.

Afirma o entrevistado nº 4 (2022) que somente o apoio financeiro não é suficiente, pois o educador deve estar engajado das questões humanas, sociais e ambientais:

Faz-se necessário educar o(a) educador(a) com uma visão e percepção ampla, dentre outras, das questões humanas, sociais e ambientais. Hoje, seja nas escolas públicas e/ou privadas, as pessoas estão sendo formadas tão somente para a produção, perdendo-se de vista a vida em sentido amplo, aquela que vai desde os micro-organismos até o ser humano, assim como a relevância da qualidade de vida.

Questão 6: Em relação à política afirmativa, na sua opinião, as cotas raciais, como são aplicadas, estão sendo eficazes na seleção de candidatos ou precisam ser aperfeiçoadas? Caso a resposta seja “precisam ser aperfeiçoadas”, indique o que deve ser alterado.

Para se conhecer o posicionamento dos professores da Universidade em relação as cotas raciais como são aplicadas, perguntou se há necessidade de ser melhorada, caso a política afirmativa não esteja eficaz.

O entrevistado nº 1 (2022) afirmou que:

A necessidade de aperfeiçoamento passa pela criação de uma punição para as autodeclarações.

Para o entrevistado nº 2 (2022), precisa ser abolida em prol do aprendizado e do desenvolvimento da educação no País:

O que precisa ser feito é dar integral cumprimento aos ditames do art. 5º da Constituição da República”, conforme se segue: Art. 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País e inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: ...

O entrevistado nº 3 (2022) acredita que existe muita denúncia de subtração de vagas reservadas à cota, portanto precisa ser melhorada,

Precisam ser aperfeiçoadas. Há muita denúncia de usurpação de vagas reservadas às cotas.

Para o entrevistado nº 4 (2022), o que deve ser levado em consideração é a questão econômica:

É importante que o seja, de modo a ocorrer a contemplação racial privilegiando as particularidades sociais.

4.4.2 Análise e interpretação dos dados

Constata-se pelas respostas apresentadas pelos docentes que, apesar do tempo transcorrido da implantação do sistema de cotas na Universidade ainda há discordância quanto à eficiência e eficácia deste bem como a finalidade a que se aplica, o que, talvez, demonstre que, apesar dos anos de vigência, ainda se faz necessário o debate, tendo em vista que saber o breve histórico da implantação não é reconhecer a efetiva colaboração do sistema para a concretização da reparação aos negros e que:

“...um professor pode minar a autoestima de um aluno de um modo definitivo com um mínimo de ênfase e sequer deixando rastro ou consciência externa de sua ação. E um pequeno conflito ou mero desentendimento no interior dessa hierarquia – às vezes uma única frase – pode facilmente produzir efeitos devastadores, dada a natureza extremamente delicada, incerta e instável que é a relação de um aprendiz com um objeto de conhecimento” (Carvalho, 2006, p. 82).

É importante a consciência, por parte dos docentes, que o saber acadêmico exerce efeito inibitório e que este nos negros, marcados por uma trajetória de prévia de rejeição e de sentimentos de inadequação social bem como estranhamento territorial em espaços de classe média ou elitizados, é ainda mais devastador.

Foi observada entre as respostas a concepção que foge à compreensão de que se um estudante negro entra por esse tipo de ação afirmativa e se forma é porque cumpriu satisfatoriamente todas as exigências acadêmicas definidas institucionalmente pelo curso que escolheu independente de sua identificação racial, o que demonstra que o diploma desse estudante não é

de segunda categoria, pois, para o ingresso atendeu às exigências institucionais estabelecidas assim como para sua permanência e conclusão, ressaltando novamente que o sistema de cotas combina os critérios de mérito e de justiça de reparação (Carvalho, 2006, p. 47).

Observou-se também a não compreensão total da finalidade do sistema de cotas, comparando os negros brasileiros a situações distintas, com outras realidades culturais de outros países. O ponto fulcral na discussão é a exclusão de 47% da população do País dos meios de controle e poder do Estado, tendo em vista a barreira do diploma, o que impede que os negros acessem a produção de riqueza, uma vez que não têm acesso ao ensino superior. Destaca-se ainda a questão não somente na esfera social, no sentido de produção de riqueza e de controle e poder do Estado, mas se observa também a discriminação racial dentro da academia, por parte dos docentes em relação aos discentes e em relação aos processos de seleção de pares no fazer acadêmico, ainda que não reconhecida (conforme constam das respostas dos entrevistados nº 3 e nº 2 para a questão 2, que entre os argumentos apresentados pontuam o aumento de negros na universidade e a maior publicização dos conflitos bem como denúncias na mídias como justificativa para o aumento do racismo), no âmbito da academia, tendo em vista o não questionamento por parte do docente de o porquê os alunos negros se sentarem na última fileira das cadeiras, nunca “ouvirem direito” quando se explica, forçando-os a repetir suas observações, de não entenderem bem a matéria e de se anteciparem que sua exposição não estará entre as melhores. Situações que não ocorrem da mesma maneira com os alunos brancos.

Apontam-se, a partir da análise pelo topo, observando os respectivos discursos emitidos pelos docentes, poderosos e eficientes mecanismos de disfarce e de silenciamento do racismo no interior da academia, o que promove a manutenção deste, uma vez que são eles, os docentes, que fazem a gestão do sistema universitário com base na autonomia, ou seja, com o respaldo do Estado, mediante as verbas disponibilizadas, para que seja mantida a ilusória democracia

racial tanto na universidade como na sociedade. A partir de uma compreensão negacionista da existência do racismo na academia, perpetuam-se atitudes, posturas e discursos insidiosos que promovem a manutenção da desigualdade racial na esfera acadêmica, abarcando discentes e docentes, tendo estes últimos maior impacto, uma vez que o jovem estudante negro, devido a situações já expostas neste trabalho bem como à baixa irrupção do elemento negro enquanto docente, “média de menos de 1% de professores negros nas universidades” (Carvalho, 2006, p. 94).

E é justamente por causa desse baixo número de docentes negros que ainda agora, após cem anos de vida acadêmica, muitas questões sociais continuam a ser discutidas com propriedade. Conseqüentemente, os concursos públicos para docentes preenchidos quase que exclusivamente por candidatos brancos já não podem ser vistos como resultado de decisões racionais, baseada em padrões de avaliação inteiramente impessoais dos membros das bancas. [...]. Enfim, que fique claro que os concursos para professores não são regidos (apenas) pela impessoalidade (Carvalho, 2006, pp. 94-95).

Assim, pode-se constatar, mediante essa análise, que a luta pelas ações afirmativas para ingresso de negros no ensino superior não é somente os dos secundaristas, mas também no mestrado e no doutorado, porque o “foco da reprodução ou da mudança do sistema não está no perfil racial dos calouros, mas dos professores”, uma vez que “ainda e muito alta a porcentagem de professores brancos do que de alunos brancos nas universidades” (Carvalho, 2006, pp. 89-90).

O argumento para que as cotas sejam sociais e não raciais, por se entender que da forma como é privilegia pessoas com condições econômicas, não considera que a situação vulnerabilidade do negro em relação inclusive ao indivíduo de cor branca pobre, todavia é importante destacar o que informa Carvalho (2006):

Se abirmos cotas para os estudantes de baixa renda, de fato ajudaremos indiretamente a muitos indivíduos negros. Contudo, os dados de que dispomos nos alertam para o fato de que os brancos pobres já contam uma vantagem de escolaridade frente aos negros. Se abirmos cotas para pobres, portanto, independente de sua cor, na verdade estaremos contribuindo para a reprodução ou até mesmo a intensificação da desigualdade dentro desse segmento dos pobres brasileiros. No ponto diferencial em que o branco pobre está em melhores condições, abrir-se-á ainda mais a vantagem dessa parcela da população, que poderá utilizar esse novo capital cultural na busca de melhor posição no mercado de trabalho. Se fizermos isso, estaremos no mínimo postergando ou até mesmo piorando a desigualdade racial brasileira. Ou seja, faremos uma ação afirmativa de classe às expensas de continuar discriminando os negros cientes de que o fazemos. Tal é a dificuldade que muitos de nós temos em compreender este problema (por tanto tempo silenciado ou insuficientemente discutido), que chegamos a pensar em propor 114 anos após a abolição da escravidão, que os negros continuem pagando o ônus de uma mínima redistribuição de privilégios entre os brancos! (Carvalho, 2006, p. 58).

Ainda, quanto à resposta do entrevistado nº 2 para a questão nº 2, de que “não restam dúvidas de que o privilégio assegurado às ditas camadas menos privilegiadas, em detrimento de pessoas realmente comprometidas com o aprendizado e a formação profissional, é fator que contribui para o acirramento das questões relacionadas às discriminações em geral”, constata-se argumento impregnado de preconceito, pois não há, conforme já exposto, nenhum medidor que determine que as camadas menos privilegiadas não sejam comprometidas com a aprendizagem e a formação profissional.

Constata-se também a compreensão de que deve sim ocorrer maior investimento por parte dos governantes na área educacional para que ocorra a redução da desigualdade racial, o que é

extremamente pertinente e necessário, todavia ao que tange à questão do sistema de cotas é importante afirmar que uma ação não anula a outra, tendo em vista que a ação afirmativa compensatória ao negro tem maior poder de multiplicação. Destacam-se também as considerações unânimes da questão da melhoria da educação em todas as esferas.

Quanto à questão da melhoria da política educacional observa-se que se pontuou a questão da ampliação das cotas a escolas particulares, porém isso mostra novamente uma visão não completa do trabalho que é o sistema de cotas na universidade, uma vez que se confundiu com as demais cotas disponibilizadas para o ingresso na universidade, além de que a questão maior a exclusão do jovem negro pobre do sistema educacional superior, compreende-se obviamente que o racismo impera em todas as áreas econômica, todavia é mais gritante e excludente quando se trata de pobre, conforme se afirma Carvalho (2006) o racismo no Brasil tem classe social, e essa classe é a mais pobre.

O entrevistado nº 4 considerou importante a educação do docente no sentido de primar pela qualidade e tendo isenção de traços discriminatórios, isso coaduna com o já exposto quanto à consciência da existência da discriminação racial na academia e, além disso, para a importância do reconhecimento do quão nocivo é o discurso de Gilberto Freyre, ainda predominante, da coexistência de raças no País, pois o que se tem é o isolamento de um grupo significativo e expressivo, no caso, os negros (e também a indígena), na esfera social e, aqui, na academia, negando que há elitização de raça na universidade e silenciando-os.

Quanto ao argumento de relegar ao professor o conhecimento e à família a educação moral, ressalta-se que esse argumento, quando se trata da discriminação racial, não resolve, pois o jovem negro e pobre, assim como o indígena, vem de família na mesma condição, em muitos casos, que sequer conseguiram ter acesso a algum tipo de ensino acadêmico. Não se pode confundir a questão da discriminação racial com valores morais, pois a discriminação racial é

estruturada e transcende os muros dos lares brasileiros impregnando as esferas, como já dito, do poder do Estado que a tem alimentado ao longo dos séculos.

Em relação à questão nº 6, os entrevistados foram capazes de afirmarem que o sistema de cotas tinha de ser melhorado ou eliminado, todavia não contribuíram de forma a sugerir o que, de fato poderia ser realizado para o aprimoramento do sistema. Observa-se por meio da análise o quão de fato esses docentes estão comprometidos com a transformação racial da universidade e conseqüentemente da sociedade brasileira. Compreende-se que há o viés de não muito comprometimento e até mesmo negacionista da questão da discriminação racial na universidade.

4.5 Descrição, análise e interpretação dos dados relativos a pessoas externas à

Universidade de Brasília

4.5.1 Descrição

Realizaram-se também, no período de abril a maio de 2022, entrevistas com o público externo à Universidade de Brasília, com o objetivo de conhecer a opinião e visando a identificar se o sistema de cotas, como política afirmativa, é realmente o modelo ideal e se houve efetivo benefício ao ingresso dos negros nas Universidades Públicas Federais.

Na pesquisa, a fim de garantir o sigilo da fonte, os nomes dos pesquisados não são divulgados. A identificação é pela numeração de 1 a 3.

Quadro 3

Entrevistados público externo

Nº ORDEM	GÊNERO	COR	FUNÇÃO
01	M	BRANCO	SERVIDOR PÚBLICO – GESTOR EDUCACIONAL PÚBLICO
02	M	PRETO	EMPREGADO ADVOGADO ÁREA EDUCAÇÃO
03	F	PARDA	SERVIDORA PÚBLICA – PESQUISADORA – ÁREA JURÍDICA

Fonte: elaborada pela autora.

Questão 1: Como o(a) senhor(a) relata a política afirmativa das cotas raciais nas universidades públicas?

Com a finalidade de se conhecer a opinião do público externo à Universidade em relação à ação afirmativa, foi perguntado como se descreve a política afirmativa das cotas raciais nas universidades públicas.

Para o entrevistado nº 1 (2022), resgata uma dívida histórica:

Essa política resgata a dívida histórica que o Brasil tem para com os povos originários e os com os povos diásporas africanas.

De acordo com o entrevistado nº 2 (2022), as cotas raciais ainda são imprecisas em relação ao fenótipo.

A política de cotas raciais ainda é falha ao considerar somente o fenótipo do candidato para fins de inclusão nas universidades. Acredito que as condições financeiras do candidato e de sua família também deveriam ser verificadas para fins de acesso a Universidade.

O entrevistado nº 3 (2022) afirma que, após a entrada das cotas raciais, houve uma procura grande de estudantes negros inscritos nas Universidades:

A política afirmativa de cotas raciais nas Universidades Públicas são ações que têm demonstrado um aumento significativo de inscrições de estudantes negros nessas Universidades.

Questão 2: Com o acesso dos negros, à universidade pública, pelas cotas raciais, os conflitos de viés racistas nas Universidades públicas deixaram de existir, diminuíram ou aumentaram?

Justifique.

Foi perguntado sobre a opinião do público externo à Universidade, se os conflitos do viés racistas nas universidades deixaram de existir, diminuíram ou aumentaram com a entrada dos negros nas universidades.

Para o entrevistado nº 01 (2022), não houve aumento nem diminuição por se tratar de questão estrutural:

Não diminuíram e não aumentaram. A questão racial no Brasil é estrutural. Com a implantação dessas políticas afirmativas, houve uma visibilidade do racismo. Esses povos (negros e índios) começaram a serem vistos dentro das universidades.

De acordo com o entrevistado nº 2 (2022), houve um aumento do conflito, pois há discordância de várias pessoas,

O conflito nunca deixou de existir e até aumentou, uma vez que muitas pessoas discordam do sistema de cotas para ingresso nas Universidades.

O entrevistado nº 3 (2022) afirma que houve um aumento da diversidade de etnias nas Universidades,

Apesar de todo conflito existente sobre o tema, que foi bastante debatido, podemos observar que houve um aumento considerável da diversidade de etnias nas Universidades, seja na graduação ou até mesmo nas pós-graduações.

Questão 3: Na sua opinião, o que os governos municipais, estaduais e federal deveriam fazer para reduzir a desigualdade racial?

Tem o objetivo de conhecer a opinião do público externo sobre o que os governos deveriam fazer para diminuir a desigualdade racial.

Para o entrevistado nº 1 (2022), deveriam ser criadas mais políticas de incentivo e acesso maior dos cidadãos para a participação dos benefícios do Estado. Então afirma:

Criar mais políticas de incentivo e dar acessos a esses povos para que eles possam participar mais ainda daquilo que é ditado pelo estado para todos os cidadãos”.

Para o entrevistado nº 2 (2022), é necessário:

Investir na educação do cidadão de baixa renda.

Por outro lado, o entrevistado nº 3 (2022) explica:

Para reduzir as desigualdades raciais, se faz necessário os governos: municipal, estadual e federal, desenvolver um trabalho coletivo de políticas públicas mais inclusivas, ampliação das oportunidades de acesso à educação, elevação da escolaridade da força do trabalho... Todos esses aspectos contribuiriam para uma mudança no cenário da desigualdade racial.

Questão 4: Na sua opinião, o que deve ser melhorado na política educacional brasileira para que o estudante, oriundo de escola pública, não precise de cotas raciais para ter acesso à

universidade pública? O aumento de recursos orçamentários para a educação é uma solução determinante? Quais outras medidas poderiam alterar, para melhorar, a realidade educacional do País?

Questionou-se com o aumento de recursos orçamentários para educação, o aluno oriundo de escola pública não necessitaria das políticas afirmativas para entrar na universidade pública, tornando-se, portanto, um fator definitivo.

Afirma o entrevistado nº 1 (2022) que:

Construir mais universidade pública e não as concentrar apenas nas regiões economicamente com maior potencial de crescimento. E ainda, a ‘educação é investimento de médio a longo prazo, o Governo não pode exigir lucros ou retorno instantâneo dessa aplicação de recurso’. ‘Os investimentos em educação deverão ser permanentes e contínuos, o que acontece no Brasil a cada alternância de Governo são a descontinuidade das políticas educacionais. O Brasil deverá ter urgentemente uma única vocação, ou seja, a educação, o ensino e a aprendizagem de todos os cidadãos brasileiros’.

O entrevistado nº 2 (2022) opina que:

Com certeza o aumento de recursos orçamentários faz parte da solução. Contudo, estes recursos devem ser bem administrados e empregados no corpo docente das escolas públicas.

O entrevistado nº 3 (2022) afirma que:

O cumprimento governamental de oferecer um ensino de qualidade e igualitário é bem interessante.

Questão 5: Em relação aos direitos iguais para todos, o(a) senhor(a) acredita que, se o governo (federal, estadual e municipal) investir efetivamente na educação básica, na geração de oportunidades de acesso e na permanência de crianças pobres negras nas escolas, seria necessária a inclusão de cotas raciais para o acesso às universidades públicas?

Foi perguntado sobre os direitos iguais para todos, se houvesse um engajamento maior dos governos com educação básica, com a continuidade de crianças pobres e negras nas escolas, haveria a necessidade de ser aplicada as cotas raciais nas universidades públicas.

O entrevistado nº 1 (2022) afirmou que:

Os governos não investem em educação de seus cidadãos de forma efetiva. Não há uma obrigatoriedade para que todos permaneçam na escola, os investimentos são direcionados para o mercado de capital, sistema financeiro, a educação não é uma prioridade. As universidades públicas devem ser para estudantes oriundos das escolas públicas.

O entrevistado nº 2 (2022) afirmou:

Acredito que, num primeiro momento deve ser manter o sistema de cotas raciais e, somente após a comprovação de que o investimento nas escolas trouxe efeito quanto a inclusão de pessoas carentes nas universidades, poderia ser dispensada a política de cotas raciais para o ingresso nas universidades.

De acordo com o entrevistado nº 3 (2022):

Se cada governantes (federal, estadual e municipal) cumprir com sua obrigação de maneira eficiente, melhorando a qualidade de ensino, acredito que seria minimizado ou até mesmo desnecessário a adoção de cotas.

Questão 6: Em relação à política afirmativa, na sua opinião, as cotas raciais, como são aplicadas, estão sendo eficazes na seleção de candidatos ou precisam ser aperfeiçoadas? Caso a resposta seja “precisam ser aperfeiçoadas”, indique o que deve ser alterado.

O questionamento foi quanto à necessidade de melhorar as cotas raciais, em caso de a política afirmativa não ser eficaz.

O entrevistado nº 1 (2022) afirma que:

Essas políticas estão sendo muito bem operacionalizadas pelas universidades públicas, tendo em vista a transparência que todas divulgam. Não é apenas uma falha qualquer que indicará a ineficaz da política.

De acordo com o entrevistado nº 2 (2022), a política afirmativa deve ser melhorada, ter como foco os candidatos que precisam de auxílio:

Com certeza a política afirmativa deve ser aperfeiçoada, sempre com o objetivo de selecionar os candidatos que realmente necessitam de auxílio para ingresso na universidade. Acredito que as condições financeiras do candidato e de sua família também deveriam ser verificadas para fins de acesso a Universidade.

O entrevistado nº 3 (2022) acredita que as políticas públicas precisam ser melhoradas:

Como qualquer política pública, as cotas raciais precisam ser aperfeiçoadas, pois existem lacunas que precisam ser reavivadas, pois as cotas existem para minimizar as diferenças sociais e socioeconômicas que sempre existiram em nosso País.

4.5.2 Análise e interpretação

Constata-se que os entrevistados externos à Universidade têm uma compreensão do sistema de cotas que difere da apresentada pelo corpo docente da Instituição, no sentido de ser um consenso verificá-lo como sistema de reparação tal como a necessidade de aplicá-lo observando também a questão social, tem-se também um olhar mais voltado para as condições reais dos indivíduos antes mesmo da vida acadêmica, de forma que o não investimento na educação de forma contínua por meio de políticas e financeiramente é um fator de dificuldade para o acesso ao ensino superior.

Quanto ao aumento da discriminação racial na universidade, o entrevistado nº 1 considerou não ter nem aumentado nem diminuído, tendo em vista ser a questão racial estrutural no País, afirma que houve maior visibilidade da questão no âmbito acadêmico, tal como um entrevistado dos docentes também afirmou. O entrevistado nº 2 considera que houve aumento dos conflitos devido à discordância das pessoas quanto ao sistema de cotas; o entrevistado nº 3 afirma que, apesar do conflito existente a respeito do tema, houve aumento da diversidade étnica na universidade tanto na graduação como na pós-graduação.

O entrevistado nº 1 considera, para a questão da ação dos governantes na redução das desigualdade racial, importante a implementação de políticas de incentivo e maior participação do cidadão nos benefícios do Estado; já o entrevistado nº 2 aponta o investimento em educação para o cidadão de baixa renda; e o entrevistado nº 3 destaca o desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas ampliando o acesso à educação, elevação da escolaridade e da força como fatores que contribuem para mudança do cenário da desigualdade racial.

Quanto ao que se melhorar na política educacional visando à não necessidade cotas raciais para o acesso à universidade pública, o entrevistado nº 1 destaca a importância de construção de

mais universidades e a continuidade das políticas educacionais, independente da alternância de governo; o entrevistado nº 2 considerou o aumento de recursos orçamentários bem como a boa gestão por meio do corpo docente; e o entrevistado nº 3 apontou o oferecimento de ensino de qualidade.

Ao contrário do posicionamento de um dos entrevistados docentes, todos os entrevistados externos concordam com a manutenção e o aprimoramento do sistema de cotas. Talvez, essa maior abertura do público externo ao sistema de cotas se dê justamente pela liberdade de se expressar e se posicionar de forma a não ir contra determinados parâmetros políticos tais como os existentes na academia, uma vez que a academia "... tem contribuído para a exclusão racial no Brasil simplesmente por desestimular a disseminação dos argumentos anti-racistas, seja por impedi-los de vir a público, seja por combater-los através de subterfúgios a cada vez que são colocados na arena institucional ...” (Carvalho, 2006, p. 80).

Destaca-se que mesmo apesar de não se reconhecer, o Brasil é um país que apresenta sim o racismo estrutural e insidioso, de maneira que não partilha de forma equilibrada, mais justa possível seus recursos inclusive educacionais/acadêmicos, centralizando e promovendo a manutenção dos brancos no poder e na produção de riquezas bem como no usufruto destes em detrimento dos negros e indígenas. A análise de forma geral dos entrevistados externos mostra maior entendimento e aceitação da discriminação racial existente da universidade, isso explica o porquê de se considerar o sistema de cotas como necessário e não sua subtração mais ampliação e melhoramento, ao contrário do que foi exposto por docentes, os responsáveis por transformar a realidade racial da elite acadêmica do País. Não se pode admitir que jovens negros sejam concentrados em cursos considerados de menor prestígio e baixa demanda, com menos recursos para pesquisas, e ainda tenham de pagar por esses estudos, isso para perpetuar o

silêncio existente sobre a desigualdade racial no Brasil, a qual as elites brancas se esforçam em todas as esferas para sua reprodução.

Destaca-se novamente que a mestiçagem, harmonia racial, propagada por Freyre (Carvalho, 2006, p. 103) não pode mais prevalecer no discurso acadêmico, enquanto a prática mostra uma verdadeira exclusão, com menos de 1% dos professores negros e uma prática de ensino que provoca dificuldades para que o jovem não ascenda à pós-graduação ou a cursos considerados de prestígios. Tal realidade demonstra uma discriminação ainda mais acirrada que a que existiu na África Sul e nos Estados Unidos, os quais já promoveram a integração em suas principais instituições de ensino superior.

CAPÍTULO V – CAMPO EXPERIMENTAL DAS COTAS

RACIAIS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

A Universidade de Brasília (UnB), como Instituição de Ensino Superior (IES) pública, integra a Fundação Universidade de Brasília (FUB) – Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961 –, cuja sede é em Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Conforme Estatuto próprio, suas finalidades essenciais são: “... o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais ...” (Universidade de Brasília, 2021, p. 5).

Nesse viés, a referida Instituição possui quatro *campi*, quais sejam: 1) *Campus* Universitário Darcy Ribeiro; 2) *Campus* UnB Ceilândia (Faculdade UnB Ceilândia – FCE); 3) *Campus* UnB Planaltina (Centro de Planejamento Oscar Niemeyer – CEPLAN); e, 4) *Campus* UnB Gama (Faculdade UnB Gama – FEG), sendo o *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, localizado no bairro Asa Norte, Brasília, Distrito Federal, a unidade central, ocupando uma área de aproximadamente 400 hectares (Universidade de Brasília, 2021). Estes ainda contam com: 12 institutos, 14 faculdades, 52 departamentos, 18 Centros, oito Decanatos, quatro Secretarias e/ou Assessorias, oito Órgãos Complementares, cinco Órgãos Auxiliares, dois Hospitais Veterinários, quatro Bibliotecas e uma Fazenda (Fazenda Água Limpa) (Universidade de Brasília, 2021).

5.1 A estrutura acadêmica da Universidade de Brasília

Inaugurada em 21 de abril de 1962, em Brasília, Distrito Federal, Brasil, a UnB vem transformando a vida de estudantes e seus familiares, além de ser reconhecida no meio social

onde está inserida por meio da produção e transferência de conhecimento, pesquisa, inovação e apoio estudantil diverso.

Aspectos como, por exemplo, “... liberdade de ensino, pesquisa e extensão, difusão e socialização do saber, sem discriminação de qualquer natureza, é um dos princípios que rege a Instituição ...” (Universidade de Brasília, 2021, p. 6). Nesse sentido, a diversidade cultural existente em seus *campi*, bem como a busca por soluções inovadoras, tem agitado a produção científica e o cotidiano ali percebido.

Ofertando 136 cursos de graduação, 93 Programas de Mestrado e 72 Programas de Doutorado, “... em todas as áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar ...” (Universidade de Brasília, 2021, p. 6), a UnB se encontra entre as 15 universidades públicas responsáveis por grande parte da produção científica brasileira.

Sobre a oferta de cursos de graduação presenciais e a distância, bem como de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pelos quatro *campi* supramencionados, tais dados encontram-se evidenciados nas Tabelas 1 e 2, a seguir (ver Anexo A).

5.2 Missão, visão e valores da Universidade de Brasília

5.2.1 Missão

Em uma organização, sua missão visa compreender seu sistema de valores e crenças concernentes ao negócio e à área de atuação que se propõe (Oliveira, 2015). E por visão é possível entendê-la como a articulação dos anseios de uma organização sobre seu futuro (Oliveira, 2015).

Nesse ínterim, a missão e a visão da UnB foram assim definidas para o ciclo 2018-2022:

Missão: “Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência”.

Visão: “Ser referência nacional em ensino, pesquisa e extensão, com inserção local, regional e internacional, inovadora, inclusiva, transparente e democrática, com gestão eficaz e qualidade de vida” (Universidade de Brasília, 2019, p. 34).

Como valores entendem-se, segundo Collins e Porras (1996), os princípios essenciais e duradouros de uma organização, que não exigem justificativa externa, uma vez que são intrínsecos. Estes devem fazer parte de sua cultura organizacional, representando aquilo que a organização dá maior importância (Quintella, 2005). Logo, os valores legitimados pelos processos históricos e culturais que permearam o percurso da UnB são os seguintes:

- A dignidade, a igualdade e a liberdade de todas as pessoas humanas;
 - A ciência, como forma de conhecimento confiável ao lado de outras formas de saberes;
 - O diálogo em termos de igualdade com essas outras formas de saberes;
 - A tolerância e a compreensão para com as mais diversas formas de manifestação de pensamento e de crença;
 - A democracia como forma de organização política da sociedade em geral, e da Universidade, em particular (Universidade de Brasília, 2021, pp. 34-35).

De fato, a missão, a visão e os valores outrora apresentados norteiam a construção e o desenvolvimento dos objetivos estratégicos da Universidade, além de orientar e comunicarem-se com as políticas de ensino, pesquisa, extensão e inovação ali existentes.

As ações institucionais empreendidas na UnB são delineadas considerando as “... demandas da comunidade universitária e da sociedade civil em âmbito regional, nacional e internacional ...”, sendo periodicamente divulgadas via *internet*, *e-mails*, “... processos eletrônicos, entrevistas e matérias jornalísticas, e publicações impressas ...”, sempre considerando as diretrizes de transparência ativa com avaliação das instâncias superiores ...” (Universidade de Brasília, 2021, pp. 34-35).

E ainda, vale salientar que a missão, a visão e os valores outrora apontados têm respaldo no respeito à diversidade institucional, à participação e colaboração de toda a comunidade acadêmica, ao alinhamento, à comunicação e à continuidade em si (Universidade de Brasília, 2019).

Diante do exposto, a UnB organiza e desenvolve suas atividades em conformidade com os seguintes princípios:

- Natureza pública e gratuita do ensino, sob responsabilidade do Estado;
 - Liberdade de ensino, pesquisa e extensão e de difusão e socialização do saber, sem discriminação de qualquer natureza;
 - Indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
 - Universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade;
 - Garantia de qualidade;
 - Orientação humanística da formação artística, literária, científica e técnica;
 - Intercâmbio permanente com instituições nacionais e internacionais;

- Incentivo ao interesse pelas diferentes formas de expressão do conhecimento popular;
- Compromisso com a democracia social, cultural, política e econômica;
- Compromisso com a democratização da educação no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso, e com a socialização de seus benefícios;
- Compromisso com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País;
- Compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente (Universidade de Brasília, 2019, pp. 5-6).

5.3 Políticas de ações afirmativas da Universidade de Brasília

É sabido que a UnB enfrentou desafios internos, além de contestação do Supremo Tribunal Federal (STF), sobre seu programa de cotas para negros(as) e indígenas até a aprovação da Lei de Cotas – Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 –, culminando no aperfeiçoamento do processo de validação da autodeclaração dos estudantes e do sistema de pós-graduação da Universidade, que adotou ações afirmativas para candidatos(as) negros(as), indígenas e quilombolas.

Nos anos 2000, tal Universidade foi a primeira IES federal que implementou políticas de ação afirmativa para estudantes negros(as) e indígenas, além de adotar cotas por iniciativa autônoma de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) – responsável por deliberar sobre as matérias acadêmicas para a Instituição (Bernardino-Costa, 2022).

No Conselho em questão deram-se discussões que acarretaram alguns aprendizados e convencimentos do conjunto dos conselheiros(as), bem como da comunidade acadêmica de então (Bernardino-Costa, 2022).

De fato, os acontecimentos referentes às “... ações afirmativas na UnB foram produto de um ativismo antirracista de estudantes, servidores-docentes e servidores-técnico-administrativos ...” (Bernardino-Costa, 2022).

Nesse ínterim, na Tabela 6, a seguir, Bernardino-Costa (2022) oferta uma linha do tempo que aponta as principais ocorrências referentes ao avanço da política supramencionada na UnB.

Tabela 6

Linha do tempo concernente à política de ações afirmativas empreendidas na Universidade de Brasília

Ano	Ação(ões) Afirmativa(s)
1998	<p>Inusitada reprovação em uma disciplina obrigatória do curso de Doutorado em Antropologia, que coincidentemente foi de um estudante negro, Ari Lima, que, segundo o mesmo, seria o primeiro doutorando negro daquele Programa de Pós-Graduação. A reprovação na disciplina dá início a um “drama social” vivenciado pessoalmente por Lima (2001) e um profundo debate sobre o racismo, cujos desdobramentos dariam início às discussões sobre a adoção das políticas de ação afirmativa.</p> <p>Assim, passou-se a discutir a implementação de tais políticas de forma pioneira, quando considerado o conjunto de todas as universidades públicas brasileiras,</p> <p>Ao que consta, movimento negro brasileiro, intelectuais negros/as e ativistas negros/as já tinham apresentado propostas de ações afirmativas em ocasiões anteriores; mas, a partir daquele “drama social” também vivido na Instituição, esta foi a primeira vez em que se colocou em discussão uma proposta de ações afirmativas para reverter a discriminação racial e a cultura racista de uma instituição do Ensino Superior brasileira.</p> <p>Os anos seguintes seriam de intenso debate na Universidade de Brasília (UnB), que coincidiram com discussões em todo país durante as conferências regionais e a conferência nacional preparatória para a Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas (ONU) contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que se deu em Durban, África do Sul, em 2001.</p> <p>A coincidência desses acontecimentos torna a UnB o centro da discussão sobre as políticas de ação afirmativa no país.</p>
2003	<p>Após sete longas reuniões ordinárias e extraordinárias ocorridas no decorrer de quase um ano e meio, em 6 de junho de 2003, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UnB aprova o Plano de Metas e Integração Étnico-Racial da UnB, que estabelece 20% de reserva de vagas nos processos seletivos de acesso à graduação para estudantes negros/as e 20 vagas adicionais para estudantes indígenas durante 10 anos.</p> <p>Com a aprovação deste Plano de Metas, a UnB se torna a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) federal a aprovar uma política de cotas para estudantes negros/as e indígenas, e a primeira a fazê-lo por decisão autônoma de um de seus conselhos superiores.</p> <p>A decisão inicial da UnB foi exclusivamente voltada para enfrentar a exclusão étnico-racial, não ficando subordinada a critérios de classe (Carvalho & Segato, 2002).</p>
2004	<p>A política de cotas da UnB começou a ser implementada no primeiro processo seletivo de 2004. A despeito das discussões à época, a administração superior da Universidade optou por validar a autodeclaração dos candidatos/as por meio de uma análise com base em fotografias (Siqueira, 2004).</p> <p>Tal mecanismo de verificação da autodeclaração, fortemente questionável à época, foi alvo de massivo ataque por opositores da política de ação afirmativa, que acusaram a UnB de estar instalando um tribunal racial no país.</p>
2007	<p>Dois irmãos gêmeos univitelinos se inscrevem no processo seletivo do segundo semestre de 2007, um tendo sua autodeclaração confirmada e o outro não. Reportagem de capa da edição de 06 de junho de 2007, da revista <i>Veja</i>, explora o caso, forçando a UnB, acertadamente, a rever o sistema de validação da autodeclaração dos/as candidatos/as (Zakabi & Camargo, 2007).</p>

Tabela 7

Linha do tempo concernente à política de ações afirmativas empreendidas na Universidade de Brasília

Ano	Ação(ões) Afirmativa(s)
2008	<p>A partir do primeiro vestibular de 2008, a UnB revê seu sistema de verificação da autodeclaração dos/as candidatos/as, substituindo o sistema com base na análise de fotografia por um sistema com base em entrevistas presenciais.</p> <p>O sistema com base em entrevistas duraria até 2013, quando o Plano de Integração Social e Étnico-Racial é substituído pela Lei de Cotas – Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 – que não prevê qualquer mecanismo de controle da autodeclaração dos/as candidatos/as.</p>
2009	<p>Em 20 de julho, o partido político Democratas protocola a Arguição de Descumprimento de Preceitos Fundamentais (ADPF) n. 186 (Supremo Tribunal Federal, 2012) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), alegando que a política de cotas racialmente orientada da UnB viola preceitos fundamentais da Constituição Brasileira.</p>
2012	<p>Após <i>Amicus Curiae</i> para apreciação da ADPF n. 186, em abril de 2021, o STF aprova, por unanimidade, o parecer do relator da ADPF, Min. Ricardo Lewandowski, declarando a constitucionalidade da política de cotas da UnB com base, exclusivamente, em critérios étnico-raciais.</p> <p>Em agosto de 2012, o Congresso Nacional (CN) aprova a Lei de Cotas – Lei n. 12.711.</p>
2013	<p>Primeiro processo seletivo da UnB com base na Lei de Cotas sem banca de validação da autodeclaração do/a candidato/a, uma vez que tal ditame não estabeleceu a obrigatoriedade desse procedimento.</p> <p>No mês de julho, o Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSol) aprova política de reserva de 20% de suas vagas no ingresso na pós-graduação para estudantes negros/as. Três meses depois, em outubro, o colegiado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAS) também aprova sua política de ação afirmativa que previa, além de reserva de 20% de vagas candidatos/as negros/as, duas vagas adicionais para candidatos/as indígenas e uma vaga adicional para candidatos/as quilombolas em cada processo seletivo. O pioneirismo destes dois PPGs desencadeia uma discussão sobre a adoção das ações afirmativas na pós-graduação da UnB. Até a aprovação da Resolução para toda a UnB, 16 PPGs autonomamente decidiram por implementar ações afirmativas nos seus processos seletivos (Bernardino-Costa & Borges, 2021).</p>
2016	<p>Denúncia do coletivo estudantil Ação e Justiça Antirracista (AJA) ao Ministério Público Federal (MPF), com lista de mais de 100 estudantes suspeitos/as de terem fraudado o sistema de cotas.</p>
2017	<p>Em 13 de setembro, o MPF e a UnB assinam um Termo de Ajuste de Conduta (TAC), em que esta se compromete a: 1) Realizar nos próximos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação o procedimento de verificação da autodeclaração de candidatos/as negros/as; 2) Instaurar procedimentos investigativos com o fim de apurar denúncias referentes a supostas fraudes no ingresso de estudantes por meio do sistema de cotas raciais; e, 3) Dar início na tramitação das negociações, nas instâncias internas competentes, acerca da viabilidade de implementação de cotas raciais nos PPGs.</p>
2019	<p>Após um longo processo investigativo, a comissão de sindicância, constituída pela Reitoria, apresenta relatório final, que recomenda a abertura de Processo Administrativo Disciplinar relativo a 27 dos 100 estudantes investigados por suspeita de fraude.</p>

Tabela 8

Linha do tempo concernente à política de ações afirmativas empreendidas na Universidade de Brasília

Ano	Ação(ões) Afirmativa(s)
2020	<p>Em 4 de junho, a UnB aprova a Resolução CEPE n. 0044, de 2020, (Universidade de Brasília, 2020), que estabelece reserva de 20% das vagas para candidatos/as negros/as, uma vaga adicional para indígena e uma vaga adicional para quilombola em todos os processos seletivos de acesso à pós-graduação. Além disso, tal Resolução prevê a concessão prioritária de bolsas de mestrado e doutorado para candidatos/as optantes pela política de ação afirmativa (Bernardino-Costa & Borges, 2021).</p> <p>Como resultado do Processo Administrativo Disciplinar aberto e em observância ao respeito à dignidade humana, do direito do contraditório, da ampla defesa e do devido processo legal, em 14 de julho, a UnB decidiu expulsar 15 estudantes, cassar o diploma de dois estudantes e anular os créditos de outros oito estudantes que já se encontravam ali afastados por terem fraudado o sistema de cotas.</p> <p>Em 21 de setembro, a UnB aprova Resolução que institui bancas de heteroidentificação nos processos seletivos da pós-graduação (Bernardino-Costa & Borges, 2021). A partir do momento de aprovação da Resolução CEPE n. 0044/2020 (Universidade de Brasília, 2020), a UnB passa a ter este mecanismo complementar de verificação da autodeclaração racial dos/as candidatos/as apenas na pós-graduação.</p>
2021	<p>Em 4 de março, tem-se a apresentação do parecer sobre os recursos interpostos por ex-discentes contra a decisão de suas exclusões por parte da administração superior da UnB. O parecer é aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI), confirmando a expulsão dos discentes da Universidade.</p> <p>A fim de evitar futuros casos de processos de sindicância que pudessem resultar na expulsão de estudantes da Universidade, tal parecer reforçou a demanda de especialistas e ativistas pró-ações afirmativas, recomendando a criação de comissões de heteroidentificação no processo seletivo de acesso à graduação.</p>
2022	<p>Em 24 de fevereiro, o CEPE aprova a Resolução que cria as comissões de heteroidentificação na graduação, unificando, assim, os processos de entrada na graduação e pós-graduação. Tal ação da comissão de heteroidentificação da UnB tem por base o processo de autodeclaração confrontado ou dialógico, que se dá em um processo de entrevista onde nem o/a candidato/a nem os/as integrantes da banca são absolutos na definição do pertencimento racial do/a candidato/a. O resultado da entrevista é a síntese da autodeclaração e da heteroidentificação, onde se garante ao/à candidato/a, como sujeito no processo de entrevista, fundamentar sua autodeclaração anunciada no momento da inscrição no processo seletivo (Carvalho, 2020).</p>

Fonte: adaptado de Bernardino-Costa (2022).

5.4 Os cotistas da Universidade de Brasília

No segundo semestre de 2004, a UnB aprovou a reserva de vagas para candidatos negros e indígenas, sendo referência nacional na questão das cotas raciais universitárias. E somente após a Lei n. 12.711/2012, é que tal Instituição “... instituiu o sistema de cotas para alunos oriundos

de escolas públicas, com recortes de renda e étnico-racial, implementadas gradualmente a partir do primeiro semestre de 2013 ...” (Oliva, 2020, p. 48).

Segundo Oliva (2020), no ano seguinte, para o certame de seleção de meio do ano, e para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ocorrem no final do ano, foram adotadas três formas de ingresso, quais sejam: 1) O sistema universal; 2) O sistema de cotas para negros (com 5% das vagas que seriam destinadas ao sistema universal); e, 3) O sistema de cotas para escolas públicas. Nesse sentido, o candidato cotista que não fosse aprovado no sistema escolhido, passava a concorrer automaticamente no sistema universal. Aqui vale destacar que no período 2003-2013, a UnB “... adotou exclusivamente o sistema de reserva de 20% das vagas de cada vestibular para estudantes negros, sendo uma das poucas IFES no país a adotar apenas um recorte racial em sua política afirmativa ...” (Oliva, 2020, p. 48).

Com o objetivo de avaliar se as cotas raciais impactavam o padrão acadêmico da UnB, Velloso (2009), no período 2004-2006, comparou o rendimento acadêmico médio obtido pelos alunos que ingressaram via cotas raciais e via sistema universal. Ali, ele considerou o nível de prestígio 14 (maior e menor) dos cursos das áreas de Humanidades, Ciências e Saúde, se apoiando nas definições apresentadas em parte da literatura sobre a existência de uma relação entre o prestígio social dos cursos e o nível socioeconômico de seus alunos.

Na área das Ciências Humanas, por exemplo, os resultados gerais obtidos nas comparações entre cotistas e não-cotistas foram positivos para os cotistas, mesmo revelando alguma tendência em notas maiores para os não-cotistas nos cursos mais valorizados (Velloso, 2009) – em 11% dos cursos da área Humanidades, os cotistas apresentaram desempenho superior aos alunos não-cotistas.

No que tange à área de Ciências, em grande parte dos cursos de maior prestígio, os resultados evidenciaram médias maiores para alunos não-cotistas. Assim, em 2004, os cotistas apresentaram desempenho inferior aos não-cotistas, mas nos dois anos seguintes, os resultados se mostraram favoráveis aos cotistas (5%) (Velloso, 2009).

Já na área Saúde, sendo oito cursos ali analisados, a diferença de rendimento entre os alunos cotistas e não-cotistas revelou resultados positivos para os cotistas (75%, em 2004, 63%, em 2005, e 75%, em 2006%) (Velloso, 2009). Ali, Velloso (2009) obteve alguma semelhança entre os rendimentos de alunos cotistas e não-cotistas no período supramencionado.

Diante do exposto, Velloso (2009) atentou para o fato de que caso não existissem as cotas para negro na UnB, as chances de ingresso destes estudantes quase não se alterariam ali, mantendo os pequenos índices de ingresso registrados até o ano de 2003.

Costa e Nogueira (2015), também no âmbito da UnB, analisaram se as características de origem dos candidatos a ingressarem em tal Instituição impactavam na aprovação no vestibular e na escolha por um determinado curso, bem como se tais escolhas influenciavam o ganho futuro dos alunos, contribuindo, conseqüentemente, para sua mobilidade socioeconômica.

Aqueles autores observaram que quando se considera o Ensino Superior como agente social transformador, espera-se que o acesso à uma IES seja capaz de contribuir, transcendendo as desvantagens socioeconômicas de seus egressos. Nessa mesma linha: “É na diferença entre o conteúdo agregado pelo aluno em relação ao que tinha ao entrar no ES que incrementará a probabilidade dele ou dela ascenderem socialmente ...” (Costa & Nogueira, 2015, p. 79).

A pesquisa de Costa e Nogueira (2015) avaliou se as formas de ingresso para cursos de graduação da UnB eram, de fato, eficientes para a promoção da mobilidade econômica de seus alunos. Nesse viés, analisaram-se os dados dos Questionários Socioculturais (QSCs)

empreendidos pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) (atual Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Evento – CEBRASPE) no ato da inscrição, a fim de traçar o perfil socioeconômico dos alunos aprovados no certame (Sistema Universal e Políticas de Cotas para Negros e Estudantes de Escolas Públicas) e no PAS.

Concernentes ao período entre o segundo semestre de 2009 e o primeiro semestre de 2013, alguns dados de vestibular revelaram que os alunos advindos de escolas particulares eram a maioria dos aprovados na UnB, tanto para o sistema universal (70,81%), quanto para o total geral (60,63%), ao passo que entre aqueles que ingressaram pelo sistema de cotas para negros também prevaleceu a aprovação de alunos oriundos das escolas particulares (51,27%).

No que tange aos dados sobre as questões de cor, raça e etnia, estes apontaram que UnB, os brancos se mostraram grande parte dos aprovados tanto para o sistema universal (53,64%) quanto para o total geral do vestibular (45,09%). E entre as vagas de cotas raciais, os candidatos autodeclarados pretos (67,94%) formaram a maioria dos aprovados, seguidos pelos candidatos autodeclarados pardos (30,21%). E foram poucos os indígenas que ingressaram na UnB no período em questão, aproximando-se em quantidade aos estudantes de cor amarela (asiáticos ou nipo-brasileiros) e àqueles que não quiseram declarar sua cor/raça/etnia (Costa & Nogueira, 2015).

Costa e Nogueira (2015, pp. 87-88) assim traçaram a relação entre o tipo de escola de origem do aluno e a cor/raça/etnia declarados:

... o número de indivíduos de Escolas Particulares aprovados superou o de indivíduo de Escolas Públicas para todas as Cores/Raças/Etnias e também para os que não quiseram declarar sua cor. Nesse caso, a variável Origem Escolar tem mais influência sobre a aprovação do que a variável Cor/Raça/Etnia do candidato. ... verificou-se que 15,88%

dos estudantes do Sistema Universal são originários de famílias que recebem mais de 20 salários mínimos o que não ocorre nos Sistemas de Cotas, onde o percentual para esse valor de renda foi de apenas 5,55%.

Outro dado importante é que os indivíduos que a Lei de Cotas para Escolas Públicas busca incluir na universidade, isto é, que tenham renda familiar de até um salário-mínimo e meio, são minoria no total geral de aprovados.

Tais dados ainda demonstraram que a relação entre as rendas familiares dos estudantes e sua cor/raça/etnia era outro fator que deveria ser considerado, sendo capaz de aumentar ou diminuir as chances de sua aprovação na UnB; logo, as características de origem dos estudantes, sem dúvida, representavam barreiras de acesso ao Ensino Superior (Costa & Nogueira, 2015).

Em 2013, a UnB produziu um relatório para avaliar os 10 anos de existência do sistema de cotas implementado para candidatos negros (Universidade de Brasília, 2013). Ali, consideraram-se os sistemas de reserva de vagas vigente (racial e da Lei n. 12.711/2012) apenas até o primeiro semestre daquele ano (Universidade de Brasília, 2013). Entre os dados apresentados, constatou-se que do segundo semestre de 2004 até o segundo semestre de 2012, 18,5% dos alunos que ingressaram na referida IES o fizeram via sistema de cotas para negros – índice muito próximo àquele previsto pela política pública (20%) (Universidade de Brasília, 2013).

De fato, academicamente e, levando-se em conta todas as áreas do conhecimento, os cotistas na UnB, em geral, apresentam dados positivos em relação às políticas afirmativas supramencionadas, uma vez que o rendimento médio dos alunos formados não variou muito entre os cotistas e os não-cotistas (Universidade de Brasília, 2013). E ainda, se da inexistência de um sistema de reserva de vagas para candidatos negros na UnB, por exemplo, grande parte dos estudantes cotistas não teria sequer ingressado na Universidade; e, se o plano de metas estabelecido pelo CEPE não houvesse sido amplamente cumprido, a UnB já teria logrado, em

2012, um percentual de 41% de estudantes negros – número maior que o dos estudantes negros da UnB em 2000 (Universidade de Brasília, 2013).

Entretanto, o Relatório em questão apresentou um importante questionamento sobre a Lei n. 12.711/2012: a reserva de vagas para alunos de escolas públicas poderia ser responsável por um possível retrocesso na política de inclusão étnico-racial quando comparada com as cotas raciais adotadas na UnB – o que faz repensar os critérios de separação e exclusão empreendidos em prol do preenchimento das vagas remanescentes dos diferentes grupos de cotas, que priorizaria, a partir de então, a situação socioeconômica à questão étnico-racial (Universidade de Brasília, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política educacional no Brasil precisa ser reformulada pois apresenta vários desafios principalmente no que tange às políticas afirmativas e públicas.

A ação afirmativa tomou forma em programas de ações e políticas, governamentais ou privada, propondo para a sociedade os preceitos de uma estruturação equitativa de bens e oportunidades.

As metas da ação afirmativa deveriam ser: aumentar a justiça racial, criar exemplo para jovens afrodescendentes, fortalecer a autoestima entre negros e promover a diversidade racial em todas as classes sociais. Para que isso aconteça no Brasil, é necessário um ataque às três maiores barreiras para a realização de uma verdadeira democracia racial: a hiper desigualdade, os entraves à ascensão das minorias e a cultura racista. Se o Governo brasileiro deseja transformar a vida da maioria dos afrodescendentes, será necessário desenvolver um conjunto de ações que combinem políticas universais de desenvolvimento social para reduzir a hiper desigualdade associado à ação afirmativa em termos raciais, que consiga romper entraves à ascensão das minorias e amenizar a cultura racista. Sabemos que o racismo não respeita as diferenças econômicas e que no Brasil o racismo também é econômico, pois a maioria da população pobre é negra. As cotas étnico-raciais no ensino superior são um paliativo que deve vir junto com o maior investimento no ensino básico e médio e também com uma educação das relações étnico-raciais, como incentivo e recurso para a adoção de leis que modifiquem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira.

Com uma educação de qualidade, principalmente a educação básica e o ensino médio da rede pública, possibilita-se correção nas distorções em relação às desigualdades raciais no Brasil. O sistema de cotas raciais vem incentivar alunos negros a ingressarem na universidade pública, visando a reverter uma das formas de racismo encontradas na sociedade moderna.

Para conseguir estudar em uma universidade pública, é necessário cursar os ensinos fundamental e médio. Portanto, é necessário que haja um engajamento do governo tanto na esfera federal como nas estadual e municipal priorizando a educação e, de forma geral, promovendo ações que permita o acesso de igualitário, com o reconhecimento da dignidade da pessoa humana como também dos meios de convivência e interação social, cultural, visando ao pleno desenvolvimento do conhecimento e da promoção do bem comum.

Por meio desta pesquisa, conclui-se que é necessária uma transformação no sistema de educação básica, ensinos fundamental e médio, pública do País, de modo que os governantes (federal, estadual e municipal) invistam na educação e nos seus cidadãos de forma efetiva. A educação é investimento a médio e longo prazos, e deve ser permanente e contínuo, pois o que acontece no País é que a cada alternância de Governo ocorre a descontinuidade das políticas educacionais. O Brasil deverá ter a prioridade na educação, no ensino e a na aprendizagem de todos os cidadãos brasileiros para que os alunos sejam fortalecidos no ensino básico, e que possam ser igualados, nos conteúdos, aos alunos de escolas particulares, e no momento do acesso à universidade pública sejam reconhecidos pelos méritos acadêmicos à educação superior pública, pois mesmo com o investimento na educação básica, haveria a necessidade da inclusão de cotas para acesso as universidades públicas.

Na Universidade de Brasília, as ações afirmativas voltadas para negros foram implantadas no Vestibular de 2004, conforme o item 2.2. do Edital nº 03/2002, - 2º Vestibular de 2004, de 18 de março de 2004, “2.2. O 2º vestibular de 2004 da UnB será realizado por meio de dois sistemas de vagas: o sistema universal e o Sistema de Cotas para negros”.

De acordo com a pesquisa, a maioria dos alunos ou seja 59,20% afirma ter realizado o ensino médio em instituições de ensino público, isso demonstra que, apesar de o governo está investindo pouco na educação pública, há uma dedicação, um comprometimento por parte dos

professores e dos estudantes em se prepararem com afinco para a obtenção do sucesso acadêmico e profissional.

É sabido que tratar de cotas raciais, tema ainda polêmico, deixa a população acadêmica, o judiciário, o legislativo e a sociedade civil dividida em sua maneira de pensar.

Percebe-se que os alunos cotistas da Universidade de Brasília, apesar das várias opiniões adversas à aceitação das cotas raciais, não enfrentará algum tipo de dificuldade dentro da UnB. Dentre os respondentes que indicaram enfrentar ou ter enfrentado dificuldades dentro da UnB por ser aluno cotista, a maioria aponta ter problemas com a adaptação, com 47.27%. Ademais, dificuldades como aprendizado, preconceito e acesso a benefícios concedidos a estudante negro ou pardo ficaram com frequências bem similares.

Os alunos pesquisados demonstraram que não houve aumento do preconceito contra os pretos e pardos após a implantação das cotas raciais na Universidade.

Dentre os respondentes da pesquisa, acredita-se que o objetivo das cotas é corrigir as injustiças históricas advinda pela escravidão na sociedade, pois as cotas fazem parte de um contexto histórico e é uma forma de compensar grupos étnicos vulneráveis ao longo de mais de 500 anos. As políticas públicas juntamente com outras medidas estratégicas devem descobrir medidas que se tornam efetivas na inclusão das pessoas pretas/pardas da população brasileira.

Ainda de acordo com a pesquisa, pode-se afirmar que o propósito que se pretendeu alcançar fora conseguido, pois as respostas quanto à importância do sistema de cotas perante a uma sociedade desigual e que sofre com situações étnicas há vários séculos no que tange também à educação superior foram obtidas.

É primordial que a sociedade civil brasileira participe de discussões com forte engajamento e que possa apropriar-se, de forma igual, de informações que não sejam preconceituosas. Sabemos que a sociedade brasileira é racista e que o mito da democracia racial a imagina harmoniosa quanto às relações raciais entre os brancos e não brancos.

Podemos afirmar que a política afirmativa pelos sistemas de cotas teve impactos positivos no acesso exclusivo da população negra à UnB como também vem contribuindo para a integração e capacitação da população negra de modo geral.

Fundamentada na pesquisa realizada, sugere-se como questão a ser investigada em trabalhos futuros que envolvam o assunto cotas raciais na Universidade de Brasília de forma a ser indicada de um trabalho científico que contribua para uma federação mais justa e sem desigualdade raciais: “Por que os alunos cotistas enfrentaram dificuldades com adaptação?”.

Portanto, espera-se que esse estudo contribua na área acadêmica e social, no sentido de sensibilizar os estudiosos quanto à investigação desse importante tema para a sociedade brasileira, principalmente os afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

- Abrucio, L. F. (2007). Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. *RAP*, 41, 67-86.
- Alves, L. (2016). *Gestão em instituições de educação superior: Proposta de referencial fundamentado na abordagem da gestão do conhecimento*. [Tese de doutorado], Universidade Federal de Santa Catarina.
- Azevedo, R (2018, 11 de março). *A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização*. *Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>
- Baldrige, J. V. (1974). *Power and conflict in the University*. John Willey & Sons.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P., & Riley, G. L. (1974). Alternatives model of governance in higher education. *Research and Development Memorandum*, (129), 1-44.
- Bergmann, B. (1996). *In defense of affirmative action*. New York, NY BasicBooks.
- Bernardino, P. & Marques, R. C. (2002). Rankings acadêmicos: uma abordagem para classificar as universidades portuguesas. *Ensaio: aval. pol. público. Educ.*, 18(66), 29-48.
- Bernardino-Costa, J. (2022, 17 de maio). Política de ação afirmativa na UnB. *Nexo: Políticas Públicas*. <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2022/Pol%C3%ADtica-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-na-UnB>.
- Bernardino-Costa, J., & Borges, A. (2012). Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. *Educ. Soc.*, 42, 1-18.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Brasil (2015, 28 de agosto). Ministério da Educação. Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo. Ministério da Educação. *Assessoria de Comunicação Social*. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas>
- Brasil. (1854). Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>.jody
- Brasil. (1878). Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>.
- Brasil. (1961). Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13998.htm.
- Brasil. (1968). Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispões sobre o preenchimento de vagas os estabelecimentos de ensino agrícola. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15465.htm.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2001). Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto3860.pdf>
- Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá

outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.

Brasil. (2017). *Decreto n° 9.034, de 20 de abril de 2017*. Altera o Decreto n° 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta 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.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Planalto, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm

Brasil. Supremo Tribunal Federal. (2012). *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186 – Distrito Federal*. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Brasília, DF: STF.

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>

Brasil. Supremo Tribunal Federal. (2017). *Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 Distrito Federal*. Distrito Federal. <https://www.conjur.com.br/dl/voto-celso-cotas-raciais.pdf>.

Bresser-Pereira, L. C. (2007). Burocracia pública e reforma gerencial. *Revista do Serviço Público de 1937 a 2007*, 58, 29-47.

Bulgacov, S., & Bulgacov, Y. L. M. (2007). A Construção do Significado nas Organizações. *FACES Journal*, 6(3), 81-89. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/26272/a-construcao-do-significado-nas-organizacoes/i/pt-br>.

Caetano, É. (2021). A história do sistema de cotas no Brasil não abrange somente negros, mas também indígenas e outros grupos. *Super Vestibular*.

<https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm>.

Cardoso, R. L. S. (1999). *Elaboração de indicadores de desempenho institucional no setor público: Técnicas e ferramentas*. São Paulo: FPFL – CEPAM.

Carvalho, J. J. (2006). *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar.

Carvalho, J. J. (2020). Autodeclaração confrontada e punição de fraudes: Os avanços da igualdade racial na era das cotas. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*, 5(6), 45-67.

Carvalho, J. J., & Segato, R. L. (2002). *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília* (Série Antropologia, 314). Brasília: Universidade de Brasília.

Chanlat, J. F. (1993) *O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas. v. 2.

Charle, C., & Verger, J. (1996). *História das universidades* (E. Fernandes, Trad.). São Paulo: UNESP.

Chaui, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15.

Chaui, M. (2016, 15 de julho). *Contra a universidade operacional e a servidão voluntária* [Palestra]. 7 Congresso da Universidade Federal da Bahia, Bahia.

https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/conhe%C3%A7a-palestra-contr-a-universidade-operacional-e-servid%C3%A3o-volunt%C3%A1ria.

Coelho, S. S., & Vasconcelos, M. C. C. (2009). *A criação das Instituições de Ensino Superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina* [Anais]. Anais do IX Colóquio

- Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, SC, Brasil.
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/37012>.
- Colli, W. (2008). Gestão e política na universidade pública. *Revista USP*, (78), 14-21.
- Collins, J. C., & Porras, J. I. (1996). Building your company's vision. *Harvard Business Review*, 74(5), 65-77.
- Costa, C. R. A., & Nogueira, J. M. (2015). Ensino Superior: Instrumento de mobilidade econômica? Lições da experiência de alternativas de acesso da UnB. *Revista GUAL*, 8(4), 77-100.
- Couvaneiro, J. L. S. F. (2012). *O curso superior de Letras (1861-1911): Nos primórdios das ciências humanas em Portugal*. [Tese de doutorado]. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cunha, L. A. (1980). *A universidade temporã: O Ensino Superior da colônia à era de Vargas* (2a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Dagnino, R. (2003). O processo decisório no complexo público de Ensino Superior e de pesquisa: uma visão de análise de política. *Redes*, 10(20), 27-42.
- De Andrade, A. R. (2007). A universidade como organização complexa. *Revista de Negócios*, 7 (3). 10.7867/1980-4431.2002vn3p%p
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educ. Soc.*, 25(88), 703-725.
- Duarte, E. C. P. (2011). *Do medo da diferença à liberdade com igualdade: as ações afirmativas para negros no ensino superior e os procedimentos de identificação de seus benefícios*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Estevão, C. V. (2018). *Repensar a escola como organização: a escola como lugar de vários mundos*. São Luís: Laboro.
- Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, (28), 17-36.

- Fernandes, C. A., & Jorge, R. K. (2014). A evolução da teoria das organizacionais com foco na teoria das contingências. *Matter. Revista Acadêmica da Unibr*, 5(11), 1, 2318-0846. <https://unibr.com.br/revistamatter/2014/05/15/a-evolucao-da-teoria-das-organizacoes-com-foco-na-teoria-das-contingencias/>.
- Fung, A., & Wright, E. O. (2001). Deepening democracy: Institutional innovations in empowered participatory governance. *Politics & Society*, 29(1), 5-41.
- Furtado, C. M. (2014). Teoria da estrutura em organização. *Revista do Serviço Público*. 57(3), 439-452, 2014. 10.21874/rsp.v57i3.206. <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/206>.
- Gonçalves, A. O., & Fernandes, W. L. C. (2018). Outras ideias sobre a gestão universitária. *Gestus*, 1, 86-89.
- Gouveia, D. N. F. (2013). *A gestão da escola e a participação dos atores educativos*. Braga: UCP.
- Grisa, G. D. (2009). *As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24818/000749268.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Haas, C. M. (2010). Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. *RBP AE*, 26(1), 51-71.
- Hansen, L. G., Pereira, J. E. T., Silva, R. D., Blanco, S. M., & Kale, T. M. (2012). Mudança estrutural da esfera pública: cinquenta anos de um texto atual e multifacetado. *Problemata: R. Intern. Fil.*, 3(2), 101-126.
- Hardy, C., & Fachin, R. (1996). *Gestão estratégica na universidade brasileira: Teoria e casos*. Porto Alegre: UFRGS.
- Huberman, L. (1981). *A história da riqueza do homem*. (21a ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.

- Kerr, C. (1968). *Os usos da universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.
- Leitão, S. P. (1985). A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etzioni e Rice. *Revista de Administração Pública*, 19(4)3:26.
- Leitão, S. P. (1993). Decisão na Academia I. *Rev. Adm. Púb.*, 27(1), 69-86.
- Lesme, A. (2010, 31 de março). Lá fora: a história das cotas raciais nos EUA. *Escola Brasil*.
<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/la-fora-historia-das-cotas-raciais-nos-eua.htm>
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo secundarista*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 17(3), 4-6.
- Martins, J. P. (1991). *Administração escolar: Uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. São Paulo: Atlas.
- Matias-Pereira, J. (2009). *Curso de Administração Pública: Foco nas instituições e ações governamentais*. (2a ed. rev.). São Paulo: Atlas.
- Maximiano, A. C. A. (2007). *Introdução à administração*. São Paulo: Atla.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- MoehleckE, S. (2002) Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 197-2017.
- Moraes, W. C. S. (2009). *Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior: um estudo de caso do Instituto Luther King – ILK*. [Dissertação de mestrado].
Universidade Católica Dom Bosco.

- Muller, J. R. (2001). *Desenvolvimento de modelo de gestão aplicado à universidade, tendo por base o Balanced Scorecard*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Nascimento, L. A. (2012). *Universidade de Coimbra (1290-1559): Origens, transferências, percalços, reformas e consolidação*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Maringá.
- Neves, C. E. B., & Martins, C. B. (2016). Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In *Educação Superior e os Desafios no Novo Século: contextos e diálogos Brasil-Portugal*. (pp. 95-124).
<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf>
- Nez, E. (2018). Antecedentes históricos da universidade no brasil e no mundo: do predomínio da igreja ao início da democratização do acesso. *Revista Humanidades e Inovação*, 5(8), 29-38.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/911>.
- Nóvoa, A. (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. Silo.tips.
<https://silo.tips/download/antonio-novoa-para-uma-analise-das-instituioes-escolares>.
- Oliva, L. M. C. R. (2020). *Sistema de cotas na universidade pública brasileira: Avaliação da experiência da UnB após a Lei 12.711/12*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília.
- Oliveira, D. P. R. (2015). *Planejamento estratégico: Conceito, metodologia e práticas* (33a ed.). São Paulo: Atlas.
- Oliveira, T. (2007). Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. *Varia História*, 23(37), 113-129.

- Paiva, A. R., & Campos, M. S. (2018). Modelos de gestão universitária: Uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Gestão e Engenharia*, I(XVIII), 113-125.
- Paula, M. F. (2009). A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Revista de Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(1), 71-84.
<https://www.scielo.br/j/aval/a/JHz4fHXBbzRXz3Xnk4VVrSw/?lang=pt#>
- Pimenta, S. G., Anastasiou, L. das G. C., & Cavallet, V. J. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In R. L. L. Barbosa, (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. (pp. 267-278). Unesp.
- Quintella, H. L. M. M. (2005). Estudos acerca de impactos da liderança sobre cultura organizacional em sociedades abertas. *Relatórios de Pesquisa em Engenharia de Produção da UFF*, 5(8).
- Rio de Janeiro. *Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providencias.
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7?OpenDocument&ExpandSection=-5>.
- Rio de Janeiro. *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.
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument&ExpandView&ExpandSection=-5>
- Rops, D. (1961). *A igreja das catedrais e das cruzadas* (Brochura III). São Paulo: Quadrante.
- Rüegg, W. (Coord.). (1996). *Uma história da universidade na Europa* (v. 1). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

- Santo, E. E., & Oliveira, T. R. (2008). *A Universidade como Organização: Uma Abordagem Sob o Ponto de Vista da Efetividade*. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/64238?show=full>
- Santos, M. H. C. (1997). Governabilidade, governança e capacidade governativa e relações executivo-legislativo no Brasil pós-Constituinte. *Dados*, 40(3).
- Santos, M. R., Neves, F. T., Chaves, M. R. & Silva, A. V. (2020). Estrutura organizacional e funcionamento das universidades federais: revisão de literatura. *Rev. Elet. Gestão e Serviços*, (11)1, 2946-296. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/REGS/article/view/7369>.
- Scaglione, V. L. T., & Goldchleger, L. P. (2016). Revisitando os cinco modelos de gestão organizacional de universidades. *XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria – CIGU, Gestión de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad*, Srequipa, Peru.
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172085/OK%20-%20103_00401%20OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schuch, V. F., Jr., Abreu, I. M. C., Bobsin, D., & Leão, R. A. (2005). Universidade: Uma organização burocrática ou um sistema político? [Anais]. *V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Mar del Plata, Argentina.
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97435/Vitor%20Francisco%20e%20Ivonisa%20Maria%20Castagna%20de%20Abreu.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Siqueira, C. H. R. (2004). O processo de implementação das ações afirmativas na Universidade de Brasília (1999-2004). *O Público e Privado*, 3, 165-188.

- Soares, M. S. A. (Coord.). (2002). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Caracas: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe.
- Teixeira, A. (1989). *Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Universidade de Brasília. (2003). *Ata do Cepe/UnB: reunião extraordinária, de 6 de junho de 2003*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Universidade de Brasília. (2004). *Edital nº 03/2004, de 18 de março de 2004*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Universidade de Brasília. (2013). *Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília: Período: 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013*. Brasília: UnB/CESPE.
- Universidade de Brasília. (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022*. Brasília: UnB.
- Universidade de Brasília. (2020). *Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n. 0044, de 2020*. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros/as, indígenas e quilombolas nos cursos de Pós-Graduação da Universidade de Brasília.
<http://ppgcom.fac.unb.br/wp-content/uploads/2020/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEPE-044-2020-ACOES-AFIRMATIVAS-compressed.pdf>
- Universidade de Brasília. (2021). *Plano de Dados Abertos UnB – 2021-2023*. Brasília: UnB.
- Velloso, J. (2009). Cotistas e não-cotistas: Rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 621-644.
- Zakabi, R., & Camargo, L. (2007). Eles são gêmeos idênticos, mas, segundo a UnB, este é branco e este é negro. *Veja* (ed. 2011).

Zimmerman, F. (2013). *Planejamento e gestão governamental: módulo 2*. Brasília:

Enap/DDG.

ANEXO A

Tabela 1

Cursos de graduação ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Grau(s)	Modalidade	Turma(s) por Ano	Vagas Anuais	Turno de Funcionamento	Situação Atual
Administração Pública ¹	B	D	-	-	-	EF
Artes Visuais ¹	L	D	-	-	-	EF
Ciências Biológicas ¹	L	D	-	-	-	EF
Educação Física ¹	L	D	-	-	-	EF
Geografia ¹	L	D	-	-	-	EF
Letras – Português ¹	L	D	-	-	-	EF
Música ¹	L	D	-	-	-	EF
Pedagogia ¹	L	D	-	-	-	EF
Teatro ¹	L	D	-	-	-	EF
Física	L	D	-	50	-	EF
Administração	B	P	2	120	I	EF
Administração	B	P	2	120	N	EF
Agronomia	B	P	2	160	I	EF
Arquitetura e Urbanismo	B	P	2	80	I	EF
Arquitetura e Urbanismo	B	P	2	60	N	EF
Arquivologia	B	P	2	84	N	EF

Tabela 1

Cursos de graduação ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Grau(s)	Modalidade	Turma(s) por Ano	Vagas Anuais	Turno de Funcionamento	Situação Atual
Artes Cênicas (L; Interpretação Teatral)	B; L	P	2	52	I	EF
Artes Cênicas	L	P	1	34	N	EF
Artes Visuais (B; L)	B; L	P	2	60	I	EF
Artes Visuais	L	P	1	30	N	EF
Biblioteconomia	B	P	2	80	I	EF
Biotecnologia	B	P	2	80	I	EF
Ciência da Computação	B	P	2	80	I	EF
Ciência Política	B	P	2	100	I	EF
Ciências Ambientais	B	P	2	80	N	EF
Ciências Biológicas	B	P	2	80	I	EF
Ciências Biológicas ²	L	P	2	0	I	EF
Ciências Biológicas	L	P	2	80	N	EF
Ciências Contábeis	B	P	2	140	I	EF
Ciências Contábeis	B	P	2	120	N	EF
Ciências Econômicas	B	P	2	100	I	EF
Ciências Naturais	L	P	2	80	I	EF
Ciências Naturais	L	P	2	80	N	EF
Ciências Sociais (L; B; Sociologia; Antropologia)	L; B	P	2	180	I	EF
Computação	L	P	2	92	N	EF
Comunicação Organizacional	B	P	2	80	N	EF

Tabela 1

Cursos de graduação ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Grau(s)	Modalidade	Turma(s) por Ano	Vagas Anuais	Turno de Funcionamento	Situação Atual
Comunicação Social (Audiovisual; Publicidade e Propaganda)	B	P	2	88	I	EF
Design (Projeto do Produto; Programação Visual)	B	P	2	40	I	EF
Direito	B	P	2	120	I	EF
Direito	B	P	2	120	N	EF
Educação do Campo (Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática)	L	P	1	120	I	EF
Educação Física	B	P	2	100	I	EF
Educação Física	L	P	2	100	I	EF
Enfermagem	B	P	2	80	I	EF
Enfermagem	B	P	2	100	I	EF
Engenharia (Aeroespacial; Automotiva; Energia; Software; Eletrônica)	B	P	2	560	I	EF
Engenharia Ambiental	B	P	2	80	I	EF
Engenharia Civil	B	P	2	80	I	EF
Engenharia de Computação	B	P	2	80	I	EF
Engenharia de Produção	B	P	2	100	N	EF
Engenharia de Redes de Comunicação	B	P	2	80	I	EF
Engenharia Elétrica	B	P	2	80	I	EF

Tabela 1

Cursos de graduação ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Grau(s)	Modalidade	Turma(s) por Ano	Vagas Anuais	Turno de Funcionamento	Situação Atual
Engenharia Florestal	B	P	2	100	I	EF
Engenharia Mecânica	B	P	2	80	I	EF
Engenharia Mecatrônica – Controle e Automação	B	P	2	80	I	EF
Engenharia Química	B	P	2	80	I	EF
Estatística	B	P	2	80	I	EF
Farmácia	B	P	2	80	I	EF
Farmácia	B	P	2	60	N	EF
Farmácia	B	P	2	100	I	EF
Filosofia (B; L)	B; L	P	2	80	I	EF
Filosofia	L	P	2	80	N	EF
Física	B	P	2	72	I	EF
Física	L	P	2	80	N	EF
Física ²	L	P	2	0	I	EF
Física Computacional	B	P	2	0	I	EF
Fisioterapia	B	P	2	100	I	EF
Fonoaudiologia	B	P	2	72	I	EF
Geofísica	B	P	2	60	I	EF
Geografia (B; L)	B; L	P	2	72	I	EF
Geologia	B	P	2	64	N	EF
Gestão Ambiental	B	P	2	80	N	EF
Gestão de Agronegócios	B	P	2	80	N	EF
Gestão de Políticas Públicas	B	P	2	100	I	EF
Gestão do Agronegócio	B	P	2	100	I	EF
História (B; L)	B; L	P	2	80	I	EF
História	L	P	2	80	N	EF

Tabela 1

Cursos de graduação ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Grau(s)	Modalidade	Turma(s) por Ano	Vagas Anuais	Turno de Funcionamento	Situação Atual
Jornalismo	B	P	2	44	I	EF
Letras – Língua Francesa e Respectiva Literatura (B; L)	B; L	P	2	52	I	EF
Letras – Língua de Sinais Brasileira- Português como Segunda Língua	L	P	1	40	I	EF
Letras – Língua e Literatura Japonesa	L	P	2	56	N	EF
Letras – Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano- Americana	L	P	2	60	N	EF
Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura (B; L)	B; L	P	2	44	I	EF
Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (B; L)	B; L	P	2	60	I	EF
Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	L	P	2	80	N	EF
Letras – Português do Brasil como Segunda Língua	L	P	2	60	I	EF
Letras – Tradução Espanhol	B	P	2	60	N	EF
Letras – Tradução Francês	B	P	2	36	I	EF
Letras – Tradução Inglês	B	P	2	44	I	EF

Tabela 1

Cursos de graduação ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Grau(s)	Modalidade	Turma(s) por Ano	Vagas Anuais	Turno de Funcionamento	Situação Atual
Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação	B	P	2	60	I	EF
Matemática (B; L)	B; L	P	2	64	I	EF
Matemática	L	P	2	80	N	EF
Medicina	B	P	2	80	I	EF
Medicina Veterinária	B	P	2	80	I	EF
Museologia	B	P	2	64	I	EF
Música	L	P	2	32	I	EF
Música	L	P	2	52	N	EF
Música	B	P	2	52	I	EF
Nutrição	B	P	2	64	I	EF
Odontologia	B	P	2	60	I	EF
Pedagogia	L	P	2	152	I	EF
Pedagogia	L	P	2	84	N	EF
Psicologia (L; B; Psicólogo)	B; L	P	2	100	I	EF
Química	B	P	2	64	I	EF
Química	L	P	2	64	N	EF
Química Tecnológica	B	P	2	64	I	EF
Relações Internacionais	B	P	2	100	I	EF
Saúde Coletiva	B	P	2	80	N	EF
Saúde Coletiva	B	P	2	120	I	EF
Serviço Social	B	P	2	80	I	EF
Serviço Social	B	P	2	80	N	EF
Teoria, Crítica e História da Arte	B	P	2	80	N	EF
Terapia Ocupacional	B	P	2	100	I	EF

Tabela 1

Cursos de graduação ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Grau(s)	Modalidade	Turma(s) por Ano	Vagas Anuais	Turno de Funcionamento	Situação Atual
Turismo	B	P	2	80	I	EF

Nota 1. B – Bacharelado; D – Distância; EF – Em Funcionamento; I – Integral; L – Licenciatura; N -Noturno; e, P – Presencial.

Nota 2: Adaptado de Universidade de Brasília (2019, pp. 36-40).

¹Ofertado pela Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB/UnB), não ofertou vagas em 2016.

²O curso não oferta mais vagas; porém, ainda há estudantes cursando.

Tabela 2

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Habilitação	Modalidade	Situação	Turno	Vagas
Administração	01/01/2006	DOU	EF	D	27
Administração	01/01/1976	MES	EF	D	34
Administração (Profissional)	01/01/2004	MESP	EF	D	25
Agronegócios	01/01/2006	MES	EF	D	25
Agronomia	01/01/2008	DOU	EF	D	16
Agronomia	01/01/2008	MES	EF	D	24
Antropologia	01/01/1981	DOU	EF	D	16
Antropologia	01/01/1972	MES	EF	D	19
Arquitetura e Urbanismo	01/01/2003	DOU	EF	D	30
Arquitetura e Urbanismo	01/01/1995	MES	EF	D	65
Artes	01/01/2008	DOU	EF	D	28
Artes	01/01/1994	MES	EF	D	42
Artes Cênicas	01/01/2014	MES	EF	D	14
Biologia Animal	01/01/1998	DOU	EF	D	20
Biologia Animal	01/01/1998	MES	EF	D	20
Biologia Microbiana	01/01/2012	DOU	EF	D	11

Tabela 2

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Habilitação	Modalidade	Situação	Turno	Vagas
Biologia Microbiana	01/01/2012	MES	EF	D	16
Biotecnologia e Biodiversidade – Rede Pró-Centro	01/01/2013	DOU	EF	D	6
Bioética	01/01/2008	DOU	EF	D	8
Bioética	01/01/2008	MES	EF	D	NF
Botânica	01/01/1993	DOU	EF	D	NF
Botânica	01/01/1993	MES	EF	D	11
Ciências Médicas	01/01/2002	DOU	EF	D	12
Ciências Médicas	01/01/2002	MES	EF	D	30
Ciência Política	01/01/2008	DOU	EF	D	15
Ciência Política	01/01/1984	MES	EF	D	22
Ciências Ambientais	04/08/2015	DOU	EF	D	8
Ciências Ambientais	04/08/2015	MES	EF	D	12
Ciências Animais	01/01/2007	DOU	EF	D	15
Ciências Animais	01/01/2007	MES	EF	D	20
Ciências Biológicas (Biologia Molecular)	01/01/1991	DOU	EF	D	17
Ciências Biológicas (Biologia Molecular)	01/01/1973	MES	EF	D	10
Ciências Contábeis	22/12/2014	DOU	EF	D	11
Ciências Contábeis	22/12/2014	MES	EF	D	17
Ciências da Informação	01/01/1992	DOU	EF	D	11
Ciências da Informação	01/01/1978	MES	EF	D	36
Ciências da Reabilitação	01/02/2016	MES	EF	D	35
Ciências da Saúde	01/01/1995	DOU	EF	D	34

Tabela 2

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Habilitação	Modalidade	Situação	Turno	Vagas
Ciências da Saúde	01/01/1995	MES	EF	D	36
Ciências de Materiais	01/01/2011	MES	EF	D	12
Ciências do Comportamento	01/01/2006	DOU	EF	D	27
Ciências do Comportamento	01/01/2006	MES	EF	D	37
Ciências e Tecnologias em Saúde	01/01/2011	DOU	EF	D	7
Ciências e Tecnologias em Saúde	01/01/2011	MES	EF	D	24
Ciências Farmacêuticas	01/01/2011	DOU	EF	D	27
Ciências Farmacêuticas	01/01/2011	MES	EF	D	44
Ciências Florestais	01/01/2004	DOU	EF	D	10
Ciências Florestais	01/01/1997	MES	EF	D	19
Ciências Mecânicas	01/01/2005	DOU	EF	D	22
Ciências Mecânicas	01/01/2002	MES	EF	D	26
Ciências Sociais	NF	DOU	NF	NF	13
Ciências Sociais	NF	MES	NF	NF	19
Computação Aplicada (Profissional)	01/01/2012	MESP	EF	D	34
Comunicação	01/01/2003	DOU	EF	D	20
Comunicação	01/01/1974	MES	EF	D	33
Desenvolvimento Sustentável	01/01/1996	DOU	EF	D	12
Desenvolvimento Sustentável	01/01/1998	MES	EF	D	16
Desenvolvimento Sustentável (Profissional)	01/01/1998	MESP	EF	D	NF

Tabela 2

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Habilitação	Modalidade	Situação	Turno	Vagas
Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional	01/01/2011	DOU	EF	D	12
Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional	01/01/2011	MES	EF	D	16
Design	01/01/2013	MES	EF	D	19
Direito	01/01/2003	DOU	EF	D	29
Direito	01/01/1975	MES	EF	D	64
Direitos Humanos e Cidadania	01/01/2012	MES	EF	D	20
Ecologia	01/01/1993	DOU	EF	D	17
Ecologia	01/01/1976	MES	EF	D	25
Economia	01/01/1996	DOU	EF	D	18
Economia	01/01/1973	MES	EF	D	20
Economia (Profissional)	01/01/1999	MESP	EF	D	30
Educação	15/12/1999	DOU	EF	D	45
Educação	15/12/1999	MES	EF	D	94
Educação (Profissional)	01/01/2011	MESP	EF	D	20
Educação em Ciências	27/02/2015	DOU	EF	D	13
Educação Física	11/08/2014	DOU	EF	D	27
Educação Física	01/01/2006	MES	EF	D	37
Enfermagem	01/01/2010	DOU	EF	D	8
Enfermagem	01/01/2010	MES	EF	D	23
Engenharia Biomédica	20/10/2010	MES	EF	D	35
Engenharia de Sistemas Eletrônicos e de Automação	01/01/2010	DOU	EF	D	22
Engenharia de Sistemas Eletrônicos e de Automação	01/01/2010	MES	EF	D	33

Tabela 2

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Habilitação	Modalidade	Situação	Turno	Vagas
Engenharia Elétrica	01/01/2010	DOU	EF	D	18
Engenharia Elétrica	01/01/2010	MES	EF	D	29
Engenharia Elétrica (Profissional)	01/01/1999	MESP	EF	D	25
Ensino de Biologia (Profissional em Rede)	01/01/2017	MESP	EF	D	30
Ensino de Ciências (Profissional)	01/01/2003	MESP	EF	D	30
Ensino de Física (Profissional em Rede)	NF	MESP	NF	NF	10
Ensino na Saúde	NF	MES	EF	D	NF
Estatística	01/01/2008	MES	EF	D	15
Estruturas e Construção Civil	01/01/1999	DOU	EF	D	19
Estruturas e Construção Civil	01/01/1992	MES	EF	D	29
Estudos Comparados sobre as Américas	01/01/1988	DOU	EF	D	25
Estudos Comparados sobre as Américas	01/01/2002	MES	EF	D	25
Estudos de Tradução	01/01/2011	MES	EF	D	20
Filosofia	21/02/2017	DOU	EF	D	20
Filosofia	01/01/1999	MES	EF	D	24
Fitopatologia	01/01/1991	DOU	EF	D	5
Fitopatologia	01/01/1976	MES	EF	D	6
Física	01/01/1990	DOU	EF	D	12
Física	01/01/1969	MES	EF	D	12

Tabela 2

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Habilitação	Modalidade	Situação	Turno	Vagas
Geociências Aplicadas e Geodinâmica	01/01/2008	DOU	EF	D	18
Geociências Aplicadas e Geodinâmica	01/01/2008	MES	EF	D	30
Geografia	01/01/2011	DOU	EF	D	32
Geografia	01/01/1996	MES	EF	D	28
Geologia	01/01/1988	DOU	EF	D	36
Geologia	01/01/1975	MES	EF	D	24
Geotecnia	01/01/1995	DOU	EF	D	10
Geotecnia	01/01/1989	MES	EF	D	14
Gestão Pública (Profissional)	14/11/2013	MESP	EF	D	22
História	01/01/1994	DOU	EF	D	18
História	01/01/1976	MES	EF	D	30
Informática	01/01/2010	DOU	EF	D	25
Informática	01/01/1989	MES	EF	D	55
Integridade de Materiais da Engenharia	01/01/2011	MES	EF	D	15
Linguística	01/01/2000	DOU	EF	D	25
Linguística	01/01/1976	MES	EF	D	58
Linguística Aplicada	01/01/2008	MES	EF	D	30
Literatura	01/01/1998	DOU	EF	D	45
Literatura	01/01/1975	MES	EF	D	68
Matemática	01/01/1975	DOU	EF	D	30
Matemática	01/01/1971	MES	EF	D	40
Medicina Tropical	01/01/1996	DOU	EF	D	19
Medicina Tropical	01/01/1976	MES	EF	D	16
Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural	01/01/2012	MES	EF	D	16
Metafísica	07/03/2016	MES	EF	D	20
Música	01/01/2004	MES	EF	D	25

Tabela 2

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Habilitação	Modalidade	Situação	Turno	Vagas
Nanociência e Nanbiotecnologia	01/01/2012	DOU	EF	D	17
Nanociência e Nanbiotecnologia	01/01/2012	MES	EF	D	25
Nutrição Humana	01/01/2009	DOU	EF	D	9
Nutrição Humana	01/01/2000	MES	EF	D	8
Odontologia	02/08/2017	DOU	EF	D	11
Odontologia	02/08/2017	MES	EF	D	23
Patologia Molecular	01/01/1988	DOU	EF	D	16
Patologia Molecular	01/01/1988	MES	EF	D	14
Política Social	01/01/2002	DOU	EF	D	20
Política Social	01/01/1990	MES	EF	D	20
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	01/01/2006	DOU	EF	D	29
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	01/01/2006	MES	EF	D	33
Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação	NF	MESP	EF	D	23
Psicologia Clínica e Cultura	01/01/2006	DOU	EF	D	27
Psicologia Clínica e Cultura	01/01/2006	MES	EF	D	30
Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações	01/01/2006	DOU	EF	D	18
Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações	01/01/2006	MES	EF	D	30
Química	01/01/1991	DOU	EF	D	30
Química	01/01/1974	MES	EF	D	50

Tabela 2

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Habilitação	Modalidade	Situação	Turno	Vagas
Regulação e Gestão de Negócios (Profissional)	01/01/2009	MESP	EF	D	NP
Relações Internacionais	01/01/2002	DOU	EF	D	16
Relações Internacionais	01/01/1984	MES	EF	D	14
Saúde Animal	01/01/2012	DOU	EF	D	5
Saúde Animal	01/01/2007	MES	EF	D	15
Saúde Coletiva	01/01/2013	DOU	EF	D	10
Saúde Coletiva	01/01/2011	MES	EF	D	16
Saúde Coletiva (Profissional)	01/01/2011	MESP	EF	D	22
Sistemas Mecatrônicos	01/01/2008	DOU	EF	D	NF
Sistemas Mecatrônicos	01/01/2003	MES	EF	D	55
Sociologia	01/01/1984	DOU	EF	D	16
Sociologia	01/01/1970	MES	EF	D	18
Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos	01/01/2001	DOU	EF	D	5
Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos	01/01/1995	MES	EF	D	15
Tecnologias Química e Biológica	01/01/2012	DOU	EF	D	NF
Tecnologias Química e Biológica	01/01/2012	MES	EF	D	NF
Transportes	01/01/2005	DOU	EF	D	NF
Transportes	01/01/1988	MES	EF	D	22
Zoologia	01/01/2012	DOU	EF	D	8

Tabela 2

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela Universidade de Brasília.

Curso	Habilitação	Modalidade	Situação	Turno	Vagas
Zoologia	01/01/2012	MES	EF	D	12

Nota 1. D – Diurno; DOU – Doutorado; EF – Em Funcionamento; MES – Mestrado; MESP – Mestrado Profissional; e, NF – Não Informado.

Nota 2: Universidade de Brasília (2019, pp. 40-46).

Nota 3. Existem dois cursos de Doutorado que estão com recursos à Presidência, a saber: Sistemas Mecatrônicos e Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. O Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Químicas e Biológicas, Botânica (Doutorado e Mestrado) foram fechados, mas continuam com discentes até a conclusão do curso.

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Público Externo

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Política Afirmativa e acesso ao ensino superior” de responsabilidade de Maria Eunice Gomes Costa Vilarins, estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação na área de Administração e Organização Escolar da FFCS da Universidade Católica Portuguesa. O objetivo desta pesquisa é conhecer a opinião do Público Externo a Universidade de Brasília (UnB), quanto às políticas afirmativa e acesso ao ensino superior. Pretende-se também examinar a entrada dos estudantes negros nos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB). Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de um formulário que deverá ser respondido com respostas descritivas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa implica em risco mínimo. A pesquisa assegura confidencialidade, privacidade e proteção dos dados além de minimizar desconforto.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-99992-6069 ou pelo e-mail villa@unb.br.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Política Afirmativa e acesso ao ensino superior” de responsabilidade de Maria Eunice Gomes Costa Vilarins, estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação na área de Administração e Organização Escolar da FFCS da Universidade Católica Portuguesa. O objetivo desta pesquisa é conhecer a opinião dos alunos da Universidade de Brasília quanto às políticas afirmativas e acesso ao ensino superior. Igualmente, pretende-se examinar a entrada dos estudantes negros nos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB). Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionário ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de um questionário. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa implica em risco mínimo. A pesquisa assegura confidencialidade, privacidade e proteção dos dados além de minimizar desconforto.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-99992-6069 ou pelo e-mail: villa@unb.br.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores/UnB

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Política Afirmativa e acesso ao ensino superior” de responsabilidade de Maria Eunice Gomes Costa Vilarins, estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação na área de Administração e Organização Escolar da FFCS da Universidade Católica Portuguesa. O objetivo desta pesquisa é conhecer a opinião dos professores da Universidade de Brasília quanto à política afirmativa e acesso ao ensino superior. Pretende-se também examinar a entrada dos estudantes negros nos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB). Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como, preenchimento do formulário, ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de um formulário. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa implica em risco mínimo. A pesquisa assegura confidencialidade, privacidade e proteção dos dados além de minimizar desconforto.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-99992-6069 ou pelo e-mail villa@unb.br.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ___ de _____ de _____

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a opinião dos estudantes da Universidade de Brasília quanto às ações afirmativas de cotas raciais nas universidades públicas. As informações obtidas neste questionário serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva a fim de buscar soluções e melhorias. Os respondentes não serão identificados.

- 1) Idade: () De 18 a 22 anos () De 23 a 27 anos () De 28 a 32 anos () Mais de 32 anos
- 2) Curso: _____
- 3) Gênero: () Masculino () Feminino () outros: _____
- 4) Classificação Racial, segundo os padrões do IBGE:
 - () Branco
 - () Pardo
 - () Preto
 - () Amarelo
 - () Indígena
- 5) O Ensino Médio você cursou em instituição: () Particular () Pública () Maior período em instituição particular () Maior período em instituição pública () Intervalos iguais em instituição particular e pública
- 6) Com os governos (federal, estadual e municipal) investindo no ensino básico e médio, seria necessária a inclusão de cotas para acesso as universidades públicas? () Sim () Não
- 7) Você se enquadra na categoria de cotistas? () não () Sim. Caso sim qual?
 - () Preto/pardo () egresso de escola pública () Índio
- 8) Você enfrenta ou enfrentou algum tipo de dificuldades dentro da UnB por ser aluno cotista? () não () sim, dificuldade de adaptação.
 - () sim, preconceito.
 - () sim, com acesso a benefícios concedidos a estudante negro/pardo.
 - () sim com o aprendizado.
- 9) - Você acha que depois da implantação das cotas raciais nas Universidades aumentaram o preconceito contra os pretos/pardos? () sim () não
- 10) - Você acha que o objetivo das cotas é corrigir as injustiças históricas advindas pela escravidão na sociedade brasileira? () sim () não

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a opinião dos professores (as) da Universidade de Brasília (UnB), quanto à política afirmativa e acesso ao ensino superior nas universidades públicas. As informações obtidas nesta entrevista serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva a fim de buscar soluções e propor melhorias ao sistema de cotas. Os respondentes não serão identificados.

Área acadêmica do respondente:

1 – Como o (a) senhor (a) relata a política afirmativa das cotas raciais nas universidades públicas?

2 - Com o acesso dos negros, à universidade pública, pelas cotas raciais, os conflitos de viés racistas nas Universidades públicas deixaram de existir, diminuíram ou aumentaram? Justifique.

3 – Na sua opinião o que os Governos municipais, estaduais e federal deveriam fazer para reduzir a desigualdade racial?

4 – Na sua opinião o que deve ser melhorado na política educacional brasileira para que o estudante, oriundo de escola pública, não precise de cotas raciais para ter acesso à universidade pública? O aumento de recursos orçamentários para a educação é uma solução determinante? Quais outras medidas poderiam alterar, para melhorar, a realidade educacional do país?

5 – Em relação aos direitos iguais para todos, o (a) senhor (a) acredita que se o governo (federal, estadual e municipal) investir efetivamente na educação básica, na geração de oportunidades de acesso, e na permanência de crianças pobres negras nas escolas, seria necessário a inclusão de cotas raciais para o acesso às universidades públicas?

6) - Em relação à política afirmativa, na sua opinião, as cotas raciais, como são aplicadas, estão sendo eficazes na seleção de candidatos ou precisam ser aperfeiçoadas? Caso a resposta seja "precisam ser aperfeiçoadas" indique o que deve ser alterado.

APÊNDICE C

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a opinião dos professores (as) da Universidade de Brasília (UnB), quanto à política afirmativa e acesso ao ensino superior nas universidades públicas. As informações obtidas nesta entrevista serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva a fim de buscar soluções e propor melhorias ao sistema de cotas. Os respondentes não serão identificados.

Roteiro:

- 1 – Como o (a) senhor (a) relata a política afirmativa das cotas raciais nas universidades públicas?

- 2 - Com o acesso dos negros, à universidade pública, pelas cotas raciais, os conflitos de viés racistas nas Universidades públicas deixaram de existir, diminuíram ou aumentaram? Justifique.

- 3 – Na sua opinião o que os Governos municipais, estaduais e federal deveriam fazer para reduzir a desigualdade racial?

- 4 – Na sua opinião o que deve ser melhorado na política educacional brasileira para que o estudante, oriundo de escola pública, não precise de cotas raciais para ter acesso à universidade pública? O aumento de recursos orçamentários para a educação é uma solução determinante? Quais outras medidas poderiam alterar, para melhorar, a realidade educacional do país?

- 5 – Em relação aos direitos iguais para todos, o (a) senhor (a) acredita que se o governo (federal, estadual e municipal) investir efetivamente na educação básica, na geração de oportunidades de acesso, e na permanência de crianças pobres negras nas escolas, seria necessário a inclusão de cotas raciais para o acesso às universidades públicas?

- 6) - Em relação à política afirmativa, na sua opinião, as cotas raciais, como são aplicadas, estão sendo eficazes na seleção de candidatos ou precisam ser aperfeiçoadas? Caso a resposta seja “precisam ser aperfeiçoadas” indique o que deve ser alterado.

APÊNDICE D

ENTREVISTA COM O PÚBLICO EXTERNO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a opinião do público externo a Universidade de Brasília – UnB, quanto à política afirmativa e acesso ao ensino superior nas universidades públicas. As informações obtidas nesta entrevista serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva a fim de buscar soluções e melhorias. Os respondentes não serão identificados.

Roteiro:

1 – Como o (a) senhor (a) relata a política afirmativa das cotas raciais nas universidades públicas?

2 - Com o acesso dos negros, à universidade pública, pelas cotas raciais, os conflitos de viés racistas nas Universidades públicas deixaram de existir, diminuíram ou aumentaram? Justifique.

3 – Na sua opinião o que os Governos municipais, estaduais e federal deveriam fazer para reduzir a desigualdade racial?

4 – Na sua opinião o que deve ser melhorado na política educacional brasileira para que o estudante, oriundo de escola pública, não precise de cotas raciais para ter acesso à universidade pública? O aumento de recursos orçamentários para a educação é uma solução determinante? Quais outras medidas poderiam alterar, para melhorar, a realidade educacional do país?

5 – Em relação aos direitos iguais para todos, o (a) senhor (a) acredita que se o governo (federal, estadual e municipal) investir efetivamente na educação básica, na geração de oportunidades de acesso, e na permanência de crianças pobres negras nas escolas, seria necessário a inclusão de cotas raciais para o acesso às universidades públicas?

6) - Em relação à política afirmativa, na sua opinião, as cotas raciais, como são aplicadas, estão sendo eficazes na seleção de candidatos ou precisam ser aperfeiçoadas? Caso a resposta seja “precisam ser aperfeiçoadas” indique o que deve ser alterado.