

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

**COTAS SOCIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO
SUPERIOR COMO QUESTÃO DE JUSTIÇA SOCIAL**
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LAÍS MÜLLER NAPOLEÃO BRAZ

TERESINA, JULHO DE 2017

LAÍS MÜLLER NAPOLEÃO BRAZ

COTAS SOCIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO QUESTÃO DE JUSTIÇA SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência Política.

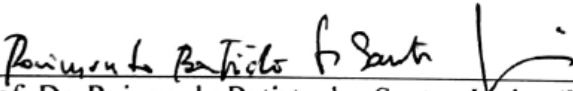
Área de Concentração: Estado, Instituições Políticas e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Estado e Desenvolvimento Econômico e Social.

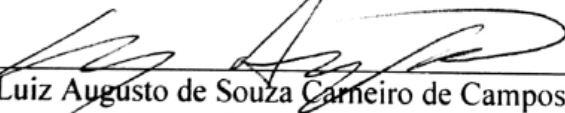
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Batista dos Santos Junior

Aprovado em 11 de julho de 2017.

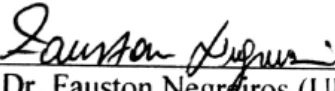
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Raimundo Batista dos Santos Junior (UFPI)
Orientador



Prof. Dr. Luiz Augusto de Souza Carneiro de Campos (UERJ)
Examinador Externo ao Programa



Prof. Dr. Fauston Negreiros (UFPI)
Examinador Interno

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

B827c Braz, Laís Müller Napoleão.

Cotas sociais no acesso à educação superior como questão de justiça social / Laís Müller Napoleão Braz. – 2017.

149 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Piauí, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Raimundo Batista dos Santos Junior.

*Dedico este trabalho a todos os estudantes da rede pública de educação
básica do Brasil.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, fora Temer!

Agradeço à minha mãe, pelo apoio e paciência no decorrer do processo de elaboração desta dissertação.

Às minhas tias e primas, sempre tão presentes durante toda a minha vida.

Aos meus amigos, pelo apoio nos momentos difíceis e pela compreensão nos momentos de ausência.

Ao Professor Raimundo Junior, meu orientador.

Ao Professor Jesusmar Andrade, pelas orientações estatísticas.

À Professora Ana Beatriz, por suas orientações e apoio, desde a graduação, e por ser um dos maiores exemplos de dedicação, competência e amor à docência.

À Professora Mary Alves, por todos os ensinamentos durante minha vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

À Tarcila, por ter me acompanhado e me conduzido durante este processo, sendo minha fonte de fé e de espiritualidade, nos momentos mais desafiadores que enfrentei no decorrer deste mestrado.

À minha tia Ernestina, que embora tenha partido recentemente, me deixou ensinamentos aprendidos ao longo de toda a minha vida, e que jamais serão esquecidos.

RESUMO

Dentro do contexto brasileiro de profunda desigualdade social e consequente desigualdade no contexto educacional, a ação afirmativa de cotas sociais vem sendo utilizada desde o ano de 2003 no Brasil com o intuito de democratizar a educação superior pública ao facilitar o acesso de grupos desfavorecidos. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar tal política através do estudo exploratório das cotas sociais na Universidade Federal do Piauí, tendo como objeto de estudo os ingressantes no ano de 2009 através do Programa Seriado de Ingresso na Universidade – PSIU. O acesso à Educação superior é bem e direito social a ser redistribuído dentro da sociedade, tendo as cotas sociais enquanto promotor de justiça social entre os indivíduos que não tiveram uma educação de qualidade no nível básico de ensino da rede pública. A hipótese, então, é a de que alunos oriundos do sistema de cotas possuem desempenho acadêmico semelhante aos alunos da rede particular do ensino básico, em um contexto antes desigual, que necessitou do princípio redistributivo para criar igualdade substancial, dando igualdade equitativa de oportunidades aos seus usuários. A inexistência de um sistema de cotas e o acesso a uma universidade pública baseado apenas na meritocracia seria ferramenta de manutenção da hierarquia social, impossibilitando mobilidade social e econômica. Desta maneira, será realizada uma avaliação da política de cotas sociais com base na Teoria da Justiça, através de análise quantitativa e qualitativa, para compreender se o sistema de cotas sociais proporciona Justiça Social no espaço educacional aqui pesquisado.

Palavras-chave: Educação superior. Desigualdade. Ação afirmativa. Cotas sociais. Justiça.

ABSTRACT

Within the Brazilian context of deep social inequality and consequent inequality in the educational context, the affirmative action of social quotas has been used since 2003 in Brazil with the aim of democratizing public higher education by facilitating the access of disadvantaged groups. Therefore, the present work aims to analyze this policy through the exploratory study of social quotas at the Federal University of Piauí, having as object of study entering the year 2009 through the Serial Program of Admission at the University - PSIU. The access to higher education is an asset and social right that should be redistributed to the society, having social quotas as an advocate of social justice among individuals who did not have access to a quality education at the basic level of public education. The hypothesis, then, is that students from the quota system have in academic performance similar to the pupils from the private primary school system, in a previously unequal context, which necessitated the redistributive principle to create substantial equality, giving equitable equality to its users. The absence of a system of quotas and the access to a public university based only on meritocracy would be a tool to maintain the social hierarchy, making social and economic mobility impossible. In this approach, an evaluation of the social quotas policy based on the Theory of Justice will be carried out, throughout quantitative and qualitative analysis, to understand whether the social quotas system provides Social Justice in the educational space researched here.

Keywords: Higher education. Inequality. Assertive action. Social quotas. Justice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Relação entre tipo de escola de origem e aprovação no vestibular da UFPI 2005.....	99
Tabela 02 – Estatística descritiva dos alunos não cotistas do CCA.....	105
Tabela 03 – Estatística descritiva dos alunos cotistas do CCA.....	105
Tabela 04 – Estatística descritiva geral do CCA.....	106
Tabela 05 – Estatística descritiva dos alunos não cotistas do CT.....	106
Tabela 06 – Estatística descritiva dos alunos cotistas do CT.....	106
Tabela 07 – Estatística descritiva geral do CT.....	107
Tabela 08 – Estatísticas descritivas dos alunos não cotistas do CCE.....	107
Tabela 09 – Estatísticas descritivas dos alunos cotistas Do CCE.....	107
Tabela 10 – Estatística descritiva geral do CCE.....	108
Tabela 11 – Estatísticas descritivas dos alunos não cotistas do CCS.....	108
Tabela 12 – Estatísticas descritivas dos alunos cotistas do CCS.....	108
Tabela 13 – Estatística descritiva geral do CCS.....	109
Tabela 14 – Estatísticas descritivas dos alunos não cotistas do CCN.....	109
Tabela 15 – Estatísticas descritivas dos alunos cotistas do CCN.....	109
Tabela 16 – Estatística descritiva geral do CCN.....	110
Tabela 17 – Estatísticas descritivas dos alunos não cotistas do CCHL.....	110
Tabela 18 – Estatísticas descritivas dos alunos cotistas do CCHL.....	111
Tabela 19 – Estatística descritiva geral do CCHL.....	111
Tabela 20-- Estatísticas descritivas do índice de rendimento acadêmico (IRA) geral da UFPI.....	111
Tabela 21 – Médias dos grupos cotistas e não cotistas por curso.....	113

Tabela 22 – Comparativo das médias dos grupos não cotistas, cotistas e geral UFPI	114
Tabela 23 – Retenção de não cotistas da UFPI, por centro.....	115
Tabela 24 – Retenção de cotistas da UFPI, por centro.....	115
Tabela 25 – Retenção de não cotistas e cotistas da UFPI.....	115
Tabela 26 – Evasão de cotistas e não cotistas da UFPI.....	116
Tabela 27 – Evasão geral da UFPI.....	122
Tabela 28 – Tabela de frequência referente aos alunos não cotistas provenientes de escola pública com cursos dispostos conforme ordem de concorrência no vestibular 2009.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Renda familiar líquida dos aprovados na UFPI em 2005 e da população piauiense e taxa de aprovação conforme a renda familiar.....	98
Gráfico 02: Volume de capital econômico dos aprovados no vestibular da UFPI em 2005 por cursos.....	100
Gráfico 03: Volume de capital cultural dos aprovados no vestibular da UFPI em 2005 por cursos.....	101
Gráfico 04: Tipo de escola frequentada no ensino médio por aprovados na UFPI em 2005 e taxa de aprovação.....	102
Gráfico 05: Tipo de escola cursada no ensino médio pelos inscritos na UFPI em 2005.....	103
Gráfico 06: Tipo de escola cursada no ensino médio pelos aprovados na UFPI em 2005.....	103
Gráfico 07: Comparativo do índice de rendimento acadêmico (IRA) por centro e geral UFPI.....	112
Gráfico 08: Comparativo de retenção entre alunos cotistas e não cotistas.....	116
Gráfico 09: Evasão geral na UFPI.....	117
Gráfico 10: Evasão dos cotistas na UFPI.....	117
Gráfico 11: Evasão dos não cotistas na UFPI.....	118
Gráfico 12: Comparativo de evasão para não cotistas e cotistas.....	118

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	JUSTIÇA SOCIAL E PRINCÍPIOS CONCILIÁVEIS COM A EDUCAÇÃO.....	20
2.1	A Teoria da Justiça e seus princípios.....	21
2.2	Justiça e desenvolvimento de capacidades humanas.....	31
2.3	Desigualdades sociais no sistema educacional.....	35
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E COTAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO.....	47
3.1	Os princípios e o desenho das políticas públicas.....	48
3.1.1	Surgimento do problema na agenda.....	52
3.1.2	Formulação de alternativas.....	53
3.1.3	Tomada de decisão.....	55
3.1.4	Implementação.....	56
3.1.5	Avaliação da política pública.....	57
3.1.5.1	Tipos de avaliação.....	58
3.1.5.1.1	Avaliação política da política pública.....	64
3.2	Políticas Sociais.....	66
3.3	Políticas educacionais e ações afirmativas no Brasil.....	69
3.4	A implementação da política de cotas no Brasil.....	79
4	A POLÍTICA DE COTAS NA UFPI.....	86
4.1	A Universidade Federal do Piauí.....	86
4.2	Tomada de decisão, formulação e implementação da política de cotas sociais na UFPI.....	91
4.3	Análise do acesso à UFPI antes da política de cotas sociais.....	95
4.4	Análises estatísticas.....	105

4.4.1 Comparação entre o índice de rendimento acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas.....	106
4.4.2 Índice de retenção de alunos cotistas e não cotistas.....	115
4.4.3 Proporção de evasão (desistência) entre alunos cotistas e não cotistas...	117
4.4.4 Distribuição de alunos não cotistas provenientes de escolas públicas por curso.....	124
4.5 Avaliação política da política de cotas na UFPI.....	127
4.5.1 Processamento, análise e síntese dos dados e informações.....	128
4.5.2 Elaboração de resultados da avaliação com base nos conceitos trabalhados.....	130
CONCLUSÃO	137
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS.....	149

1 INTRODUÇÃO

John Rawls (2000), autor que surge na origem do debate atual acerca da justiça, argumenta que a igualdade é um dos pilares de uma sociedade. O princípio comum a todos os autores que versam sobre a temática da Justiça social é a necessidade de uma base de igualitarismo enquanto pressuposto fundamental para se realizar uma sociedade justa (DWORKIN, 2002; KYMLICKA, 1990). Contudo, a teoria de John Rawls (2000), apesar de defender que para que uma sociedade seja justa, esta deve ser igualitária, porém isto não é suficiente. Uma sociedade justa deve ter como princípios (a) a igualdade fundamental entre todos os seus membros e (b) a tolerância a situações de desigualdade que se traduza em benefícios ao grupo. Rawls (2000) aborda exceções à regra da igualdade quando estas beneficiarem indivíduos que estiverem social e/ou economicamente inferiores aos demais. Ou seja, tal teoria respeita a ausência de igualdade justificada em uma condição conveniente que justifique a possibilidade da criação de desigualdade com fins reparativos, ao promover a proteção de grupos minoritários, concebendo isto enquanto ação que não põe em risco a garantia da observância do universalismo jurídico. Tal desigualdade justificada não se trataria de criação de privilégios, mas como uma redistribuição de bens e direitos.

Um dos eixos de maior inovação das políticas públicas no Brasil dos últimos tempos tem sido a adoção de políticas afirmativas voltadas para a diminuição de desigualdades sociais e econômicas entre categorias sociais. Tais políticas estão baseadas na ideia de que, com o intuito de garantir a igualdade de direitos, é necessária a intervenção do Estado no sentido de oferecer condições especiais àqueles que, por motivos de ordem política, econômica, social ou cultural, estão inicialmente em situação desfavorável de competição com outros membros da sociedade. Elas funcionam da seguinte forma: no interior de algumas categorias sociais selecionadas, a política de ação afirmativa busca diminuir diferenças socioeconômicas encontradas nestas categorias. Assim, observa-se tomada de decisões e ações governamentais promovidas neste sentido. Na perspectiva Rawlsiana, uma política de ação afirmativa é justa, pois não havendo igualdade na prática em determinada situação inicial, embora esta seja resguardada constitucionalmente no Brasil, tolera-se determinada situação de desigualdade criada

por uma política, aqui leia-se tratamento especial a determinado grupo em condição de desfavorecimento, com vistas ao benefício deste grupo e, conseqüentemente, beneficiando a sociedade como um todo, já que aquela desigualdade social e/ou econômica inicial será combatida e diminuída. Equalizam-se as desigualdades com base em um princípio distributivo, o segundo princípio fornecedor de Justiça social na teoria de Rawls (2000).

Inserindo o tema aqui proposto, é necessária a compreensão da existência, no âmbito educacional, da política de ação afirmativa de reserva de vagas para um ou mais grupos que se encontram em posição de desfavorecimento frente aos demais no acesso à Educação Superior. Estamos falando aqui do vestibular, processo baseado na igualdade formal, onde participam grupos de diferentes condições socioeconômicas que, segundo Bourdieu e Passeron (1982), contribuem para a conservação das desigualdades sociais. A iniciativa da ação afirmativa de cotas seria uma forma de combate ao contexto de profunda desigualdade no Brasil. O pressuposto básico de igualdade formal entre as redes pública e privada de educação básica não é existente. A educação, também, deve ser utilizada como meio de combate às desigualdades sociais, segundo Bourdieu e Passeron (1982), possibilitando o rompimento do ciclo de desigualdade inter e extra-geracional.

A política de cota vem sendo utilizada como medida de democratização do acesso à Educação Superior desde o ano de 2003 no Brasil, ano em que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense reservaram 50% de suas vagas para alunos negros e egressos de escolas públicas, segundo Daflon, Feres Junior e Campos (2003). No ano seguinte, a Universidade de Brasília - UNB, segundo Maio e Santos (2005), instituiu cotas étnico-raciais, reservando vagas para negros e indígenas, se tornando a segunda instituição brasileira a adotar tal política de ação afirmativa. A partir de então, diversas universidades começaram a aderir a políticas de ação afirmativa de reserva de vagas em seus processos seletivos.

O princípio básico que justifica a existência de tal política é que se percebe condições de desigualdade dentre os candidatos que competem por vagas no vestibular nas universidades. No caso desta pesquisa, na Universidade Federal do Piauí, recorte geográfico em que será analisado o objeto de estudo do presente trabalho, a desigualdade está entre alunos oriundos de escolas públicas cotistas e

alunos oriundos de escolas particulares, dois grupos desiguais que disputavam um mesmo processo seletivo cujo pressuposto é de igualdade formal, o de que ambos os grupos gozaram das mesmas condições de ensino.

A adoção desta política, que causa o aumento de ingressantes da rede básica pública, indivíduos em condição de desigualdade frente à rede particular, gera uma grande polêmica acerca não só do princípio da igualdade de chances, mas também sobre as repercussões para a qualidade de ensino e para a vida universitária de maneira geral. Em meio a esta discussão há os defensores da política de cotas, por estas darem oportunidades a grupos que não tem condições de concorrer em igualdade nos processos seletivos, e há os que se opõem, alegando que tal política seria inconstitucional por ferir o princípio da igualdade formal. Outra alegação é a de que a política de cotas apenas camuflaria um problema muito grande: a baixa qualidade dos ensinos fundamental e médio da rede pública. Assim, alguns questionamentos são constantemente feitos no senso comum, e deles saem afirmações carentes de embasamento e respaldo.

A igualdade substancial ou material, aquela onde todos os indivíduos estariam em condições de igualdade entre os dois grupos, no caso do vestibular da UFPI, mais especificamente no campus de Teresina, é inexistente, segundo o que apontam as pesquisas de Gomes e Passos (2012). Em 2005, ano anterior à implementação das cotas na UFPI, apenas 25% dos alunos concludentes do ensino médio em escolas públicas se inscreveram no vestibular, o que representa 34,5% do total de inscritos, 19% do total de aprovados e a taxa de aprovação em torno de 7,2%. Esta baixa quantidade de inscrição no vestibular chama atenção, visto que, no ano pesquisado, os alunos egressos de escolas públicas representavam 81% do total de concludentes do ensino médio (INEP/MEC). Já em relação aos egressos da rede particular de ensino, o que se percebeu, segundo Gomes e Passos (2012), é que é praticamente igual o número de concludentes do ensino médio e de inscritos no vestibular no ano de 2005.

Dos cursos em que houveram maior ingresso de alunos oriundos da rede pública, segundo Gomes e Passos (2012), em sua maioria constam os de licenciatura, cursos de baixo índice de concorrência, Medicina, Enfermagem, Serviço Social, Nutrição e Direito, sendo que nos cursos de maior concorrência, no ano de 2005, praticamente não houveram egressos de escolas públicas. Especial atenção para o

curso de maior concorrência, Direito noturno, cujas vagas foram totalmente preenchidas por egressos de escolas particulares, bem como o curso de Odontologia, também encontrado dentre os cursos de maior quantidade de candidatos inscritos por vaga ofertada.

A desigualdade entre os dois grupos é, ainda, embasada pelos dados do INEP/MEC que demonstram a disparidade na aprovação de alunos das duas redes de ensino. Algumas escolas particulares teresinenses estão entre as melhores do Brasil e as escolas públicas figuram entre as piores instituições de ensino brasileiras. Das 50 melhores escolas de Teresina no ano de 2008, ano de conclusão dos alunos público alvo desta pesquisa, apenas 16, ou seja, 32% eram da rede pública, segundo informações divulgadas através do INEP/MEC (BRASIL, 2009). Ainda de acordo com o mesmo órgão, das 50 escolas com melhor desempenho nacional no ENEM 2009, ano de ingresso dos alunos ingressantes da UFPI analisados nesta pesquisa, 6 eram de Teresina, todas particulares. No mesmo ano, das vinte escolas com melhor pontuação no exame no Piauí, apenas duas eram públicas. As vinte escolas de pior desempenho no ENEM de 2011 em Teresina são todas da rede pública, segundo informações divulgadas através do INEP/MEC (BRASIL, 2012). No ano de 2012, o MEC divulgou uma lista com as vinte melhores escolas de cada estado e no caso do Piauí, todas estas eram instituições privadas.

Segundo Passos e Gomes (2008), o perfil da maioria dos aprovados em vestibular na UFPI, em período anterior à instituição do sistema de cotas, se constituía de indivíduos aprovados em sua primeira experiência em vestibular, oriundos de escola particular, tendo cursado o ensino médio na modalidade presencial e turno diurno, dependentes da família, tendo a maioria cursado pré-vestibular particular, com trajetórias em escolas particulares quase sempre marcadas por sucesso constante, aprovados por média e sendo alunos de destaque.

Esses aspectos demonstram o caráter elitista e seletivo do sistema de ensino superior brasileiro que não apenas é acessível a 10,4% da população na faixa etária, como atende aqueles mais bem situados no espaço social local. Além disso, revelam a hierarquização no interior do sistema público em que os membros das classes populares estão praticamente aliados dos cursos mais prestigiosos, como Medicina e Direito (PASSOS e BARROS, 2007, p.4).

A escola de origem dos aprovados é de maioria de egressos da rede privada, representando um percentual de 69%. O restante é de 19% de alunos que estudaram integralmente em escola pública, 2,6% de alunos que apenas concluíram em escola pública e 9,4% de alunos que concluíram em escola privada.

Têm-se, assim, a influência das condições econômicas e culturais nos processos seletivos. O fato é que, nos processos seletivos, têm mais sucesso os de renda familiar maior que vinte salários mínimos (quase quatro vezes mais do que os de até um salário mínimo); os dependentes da família, total ou parcialmente (duas vezes ou mais do que quem arca com suas despesas); os filhos de pai e mãe com curso superior (três vezes mais que filhos de analfabetos); os frequentadores de escola privada (duas vezes mais) que os da escola pública) (PASSOS e COSTA, 2013, p. 383).

O problema de pesquisa, então, é a expansão de acesso de alunos da rede pública de ensino na educação pública superior, espaço antes ocupado predominantemente por alunos egressos de escolas particulares, estes últimos sendo detentores de uma faixa superior de bens culturais e econômicos. Sendo assim, a pesquisa da política de ação afirmativa de cotas sociais no acesso à Educação Superior na Universidade Federal do Piauí se torna necessária, para que se analise a fundo tal política, dentro da percepção da educação enquanto questão de justiça social, direito assegurado pela Constituição Federal (1988), bem como meio de combate às desigualdades sociais e econômicas que permeiam nossa realidade educacional.

Com base na problemática exposta, realizar-se-á o principal objetivo desta dissertação, uma avaliação da política, ao responder à seguinte questão de pesquisa: O público alvo da ação afirmativa de cotas sociais consegue desempenho acadêmico semelhante ao dos ingressantes não cotistas no decorrer e na conclusão da graduação?

A hipótese de pesquisa é a de que, embora alunos cotistas e não cotistas sejam oriundos de uma situação desigual, a rede de educação básica de ensino, ambos os grupos conseguem atingir uma situação de igualdade substancial no momento de conclusão da graduação, ao demonstrarem índices de desempenho acadêmico semelhantes. Ou seja, houve a conquista da igualdade equitativa de oportunidades em um contexto antes desigual que vigorava apenas a igualdade formal.

A criação da ação afirmativa de reserva de vagas trata-se de uma relação de causalidade, onde as cotas causam maior ingresso de alunos de escolas públicas e

tal ingresso é um processo mais homogêneo em relação a cursos de maior e menor concorrência, se comparado a dados de antes da implementação de cotas (estatísticas de 2005). Contudo, para responder à pergunta elaborada com base no problema contextualizado, analisar-se à os dois grupos, alunos cotistas e não cotistas, através de 3 indicadores: O índice de rendimento acadêmico, o índice de retenção e a proporção de evasão. Também se analisará a distribuição por cursos de ingressantes não cotistas na UFPI oriundos de escola pública, com o intuito de comparar o resultado desta análise com pesquisas anteriores à implementação do sistema de cotas, para observar se houve alguma mudança no acesso à Educação Superior, no caso da UFPI, em uma situação onde não há reserva de vagas.

O caminho metodológico a ser percorrido neste trabalho inclui a utilização de métodos qualitativos e quantitativos. Haverá pesquisa bibliográfica, pesquisa documental exploratória acerca da formulação e implementação das cotas sociais no Brasil e na Universidade Federal do Piauí, através de pesquisas já realizadas na área, bem como atas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Piauí, resoluções, editais, leis e demais atos normativos que versem acerca do objeto de estudo. E haverá pesquisa quantitativa, ao se realizar análise estatística acerca dos indicadores já mencionados, para que seja realizada, por fim, uma pesquisa avaliativa da política de cotas como objetivo principal desta dissertação.

A dissertação será apresentada ao longo de quatro etapas, após esta introdução. No segundo capítulo, haverá a apresentação da Teoria da Justiça e princípios conciliáveis com o acesso à Educação, de tal forma que seja compreendida o papel da justiça social no combate às desigualdades educacionais.

No terceiro capítulo, será abordado o ciclo de análise das políticas públicas, com foco especial na etapa avaliativa aporte teórico em que este trabalho se embasará para descrever a trajetória da política de cotas na Universidade Federal do Piauí em capítulo posterior. Ainda neste capítulo, compreende-se as cotas enquanto ação afirmativa educacional, uma política social, tipo específico da política pública, e seu surgimento no contexto histórico e social brasileiro.

O quarto capítulo, que antecede a conclusão desta dissertação, traz a análise empírica da política de cotas sociais na UFP, abordando sua trajetória, seu desenho institucional, a performance acadêmica dos alunos inseridos nesse contexto, os princípios políticos e sociais que sustentam tal política e quais os alcances e limites de sua aplicação em um processo que visa selecionar os melhores.

2 JUSTIÇA SOCIAL E PRINCÍPIOS CONCILIÁVEIS COM A EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os principais princípios que serão analisados nesta dissertação no momento em que esta, após análise qualitativa e quantitativa da implementação da política de cotas sociais na Universidade Federal do Piauí, promoverá avaliação de resultados e avaliação política da política. Tal método da avaliação política da política, escolhido para ser o caminho de pesquisa avaliativa desta dissertação,

Emite julgamento atribuindo valor aos resultados. Envolve princípios políticos fundamentais sobre concepção referente ao bem-estar humano, destacando os princípios de igualdade e democracia e a concepção de democracia (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986, p. 108).

Sendo assim, serão analisadas hipóteses de pressupostos da ação afirmativa educacional com fins de, em sua conclusão, averiguar a concretude de tais princípios no caso pesquisado. Segundo Brandão (2005, p.17), os princípios de uma ação afirmativa são baseados nas ideias expostas na obra “Uma Teoria da Justiça”, de John Rawls (1971). Esse autor, defensor da igualdade entre os indivíduos, contribui com a proposta de Figueiredo e Figueiredo (1986), na medida que oferece os princípios necessários sobre justiça social para a execução proposta pelos autores citados no que diz respeito à avaliação política da política.

Além do conceito de justiça enquanto equidade e seus princípios, serão abordados outros temas pertinentes à discussão, tais como a educação enquanto capacidade a ser desenvolvida tendo como foco o indivíduo e as desigualdades sociais no sistema educacional, analisando estudos a respeito da relação entre desigualdade, acesso à Educação e o impacto disto na conservação ou modificação na estrutura hierárquica social e econômica em um Estado democrático, em segundo tópico do presente capítulo. Tais princípios, ao serem discutidos dentro da política aqui pesquisada, irão possibilitar a articulação de questões empíricas com questões normativas acerca da problemática do acesso à educação, mais especificamente à educação superior e como a política de cotas sociais impactou tal acesso e permanência de alunos na Universidade Federal do Piauí.

2.1 A Teoria Da Justiça e seus princípios

Falar de Justiça social implica em remeter atualmente ao trabalho pioneiro do norte-americano John Rawls (2000), cuja concepção de justiça é igualitária e contratualista. Segundo o autor, “O conceito de justiça se define pela atuação de seus princípios na atribuição de direitos e deveres e na definição da divisão apropriada de vantagens sociais” (RAWLS, 2000, p. 11). A teoria da justiça é uma teoria ética que busca avaliar a importância dos princípios que distribuem direitos e deveres na estrutura básica de uma sociedade. Sendo assim, é uma teoria normativa e valorativa.

Como ponto de partida de sua teoria social, o autor refuta grandes linhas de pensamento da sua época – utilitarismo e intuicionismo - e oferece uma alternativa a estas, ao longo de sua obra. O utilitarismo era corrente de pensamento de grandes escritores na filosofia moderna e no pensamento político ao longo do Século XX. Rawls (2000), então, propõe fazer o que os críticos deste pensamento até então não haviam conseguido: criar uma doutrina que pudesse contrapor o utilitarismo, utilizando os teóricos do contrato social (Locke, Rousseau e Kant) enquanto base teórica. O que resulta é uma teoria filosófica contratualista, com nuances kantianas, onde é construída uma nova maneira de raciocínio acerca da ideia de Justiça. Contudo, Rawls (2000) é enfático ao dizer que sua obra não é inovadora, mas apoiada em teorias clássicas, pois apenas demonstra a alternativa de justiça implícita na tradição contratualista e trabalha nesta concepção para aperfeiçoá-la. Esse seria o único caminho para uma concepção moral de democracia, para o autor.

A partir disto, Rawls (2000) elabora uma concepção da "justiça como equidade". As ideias e objetivos de sua obra, segundo o autor, referem-se a uma filosofia da democracia institucional, onde sua concepção fosse aplicada em orientações políticas que simbolizassem o âmago da tradição democrática, explicando e garantindo as liberdades e direitos mais básicos de cidadãos em uma democracia livre e igualitária - espaço único em que poderiam haver instituições também democráticas. As liberdades e direitos básicos servem para garantir que os indivíduos gozem de condições ideais para desenvolver e se capacitar de dois poderes morais, que seriam a capacidade de senso de justiça e a capacidade de ter a concepção do bem.

Entre indivíduos com objetivos e propósitos díspares, uma concepção partilhada de justiça estabelece os vínculos da convivência cívica; o desejo geral de justiça limita a persecução de outros fins. Pode-se imaginar uma concepção de justiça como constituindo a carta fundamental de uma associação humana bem ordenada (RAWLS, 2000, p.5).

Tendo como tese a teoria da justiça social, o autor disserta acerca da necessidade do entendimento de um conceito de justiça enquanto pressuposto básico e compartilhado por todos os indivíduos para o bom funcionamento de uma sociedade. A natureza e os objetivos de uma sociedade perfeitamente justa são a parte fundamental da justiça.

Deve-se, então, considerar que uma concepção de justiça social fornece primeiramente um padrão pelo qual se devem avaliar aspectos distributivos da sociedade [...] Essa teoria não é apresentada como uma descrição de significados comuns, mas como uma avaliação da importância de certos princípios distributivos dentro da sociedade (RAWLS, 2000, p. 10).

John Rawls é igualitarista, mas argumenta que tal igualdade permite exceções quando estas beneficiarem indivíduos que estiverem social e/ou economicamente inferiores aos demais, como seria o caso de uma política de ação afirmativa. A justiça social de John Rawls tem como objetivo primário ser aplicada especificamente na estrutura básica da sociedade.

O objetivo primário da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social [...] As instituições sociais mais importantes definem os direitos e deveres dos homens e influenciam seus projetos de vida, o que eles podem esperar vir a ser e o bem-estar econômico que podem almejar (RAWLS, 2000, p.8).

Como ideia fundamental da “Teoria da Justiça” (2000), pode-se apontar que há uma releitura do pacto social, pois este surge para resguardar alguns princípios de justiça, implicando na restrição de certos padrões de conduta para que isto aconteça. Assim por ser o motivo do pacto social, a justiça é a primeira virtude das instituições sociais. O conceito de justiça deve ser público, isto é, partilhado por todos, e as instituições devem satisfazer tal conceito. Assim, a justiça será assegurada através da cooperação social, onde a injustiça será evitada através da vigilância de uns sobre os outros. Há um ponto em comum no que concerne ao interesse de todos os indivíduos: a justiça – é ela quem assegura a convivência segura.

Digamos que a sociedade é bem ordenada não apenas quando está planejada para promover o bem de seus membros mas quando é também efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça. Isto é, trata-se de uma sociedade na qual (1) todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça, e (2) as instituições sociais básicas geralmente satisfazem, e geralmente se sabe que satisfazem, esses princípios (RAWLS, 2000, p. 5)

A estrutura social, para Rawls (2000), possui indivíduos em posições diferentes e acabam por gerar desigualdades profundas, já que nem todos os indivíduos terão o mesmo ponto de partida – mesmas condições econômicas e sociais – o que abalará e limitará as expectativas de vida de cada um. Aqui, Rawls (2000) defende que tais posições não podem nem devem ser justificadas pelo mérito ou pelo valor, tendo em vista que sua natureza é injusta – presença de desigualdade entre os indivíduos. Sendo a sociedade um grupo de indivíduos com relações mútuas baseado no pacto social de certas regras de conduta obrigatórias, há a necessidade de princípios de justiça que norteiem tais relações e salvaguardem direito e deveres, coordenando os interesses individuais para que estes não sejam sobrepostos aos interesses da coletividade.

Essa estrutura social contém várias posições sociais e que homens nascidos em condições diferentes têm expectativas de vida diferentes, determinadas, em parte, pelo sistema político bem como pelas circunstâncias econômicas e sociais. Assim as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. Essas são desigualdades especialmente profundas. Não apenas são difusas, mas afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos; contudo, não podem ser justificadas mediante um apelo às noções de mérito ou valor. É a essas desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica da sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar (RAWLS, 2000, p.8).

Para que uma sociedade seja justa, alguns princípios são numerados dentro da Teoria da Justiça. O princípio comum a todos os autores que versam sobre a temática é a necessidade de uma base de igualitarismo enquanto pressuposto fundamental para se realizar uma sociedade justa (DWORKIN, 2002; KYMLICKA, 1990). Já para Rawls (2000), dois são os pressupostos para uma sociedade justa, a serem: a igualdade; e a desigualdade justificada pelo ganho de benefícios para o conjunto da sociedade, utilizando o princípio distributivo em consonância com a igualdade jurídica - todos são iguais perante a lei. A teoria de Rawls (2000) respeita a desigualdade justificada, e assim promove a proteção de grupos minoritários, concebendo isto

enquanto ação que não põe em risco a garantia da observância do universalismo jurídico. Tal desigualdade justificada não se trataria de criação de privilégios, mas como uma redistribuição de bens e direitos. John Rawls (2000) disserta acerca da condição conveniente que justifique a possibilidade da criação de desigualdade com fins reparativos, bem como os demais autores de visão liberal-social da teoria da Justiça - e é nesta matriz de pensamento que a pesquisa aqui proposta irá se fundamentar.

Justiça como equidade é a maneira de considerar os princípios da justiça enquanto consenso original formado através da cooperação social com vistas a atribuir direitos e deveres básicos e determinar a divisão de benefícios sociais. Na noção de justiça como equidade, a posição original de igualdade se refere ao estado de natureza trabalhado na teoria tradicional do contrato social. Não se trata, contudo, de uma situação real, mas de uma condição hipotética que propicie aos indivíduos criar uma concepção de justiça, através de seus princípios, graças ao “véu da ignorância”.

Entre as características essenciais dessa situação está o fato de que ninguém conhece seu lugar na sociedade, a posição de sua classe ou o status social e ninguém conhece a sua sorte na distribuição de dotes e habilidades naturais, sua Inteligência, força e coisas semelhantes [...] Os princípios da justiça são escolhidos sob um véu de ignorância. Isso garante que ninguém é favorecido ou desfavorecido na escolha dos princípios pelo resultado do acaso natural ou pela contingência de circunstâncias sociais (RAWLS, 2000, p. 13).

Sendo assim, os princípios da justiça nascem enquanto um ajuste equitativo dentro de uma situação hipotética, onde nenhum indivíduo poderia favorecer sua condição particular, uma vez que todos estariam em condição semelhante. Os princípios

São aqueles que pessoas racionais preocupadas em promover seus interesses consensualmente aceitariam em condições de igualdade nas quais ninguém é consciente de ser favorecido ou desfavorecido por contingências sociais e naturais (RAWLS, pág.21).

Trazendo para a realidade, pode-se afirmar, que, quando as instituições de uma determinada sociedade satisfazem os princípios, tais instituições serão justas.

Uma vez que decidimos buscar uma concepção da justiça que impeça a utilização dos acidentes da dotação natural e das contingências de

circunstâncias sociais como trunfos na demanda de vantagens econômicas e políticas, somos levados a usar esses princípios (RAWLS, 2000, p. 17).

Os princípios funcionam enquanto meio para evitar aspectos arbitrários do mundo social, que se traduzem em desfavorecimento de determinados grupos. Desta forma, segundo Rawls (2000), estes são os princípios de justiça que devem guiar as instituições:

Primeiro Princípio

Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de igualdade para todos.

Segundo Princípio

As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que, ao mesmo tempo:

- a. Tragam o maior benefício possível para os menos favorecidos, obedecendo às restrições do princípio da poupança justa, e
- b. Sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades” (RAWLS, 2000, p. 333)

O primeiro princípio, então, refere-se a liberdades básicas. O segundo princípio se refere à igualdade de oportunidades. Tais princípios são o objetivo do consenso original, aceitos por pessoas livres, racionais e em estado de igualdade que se associam para promover seus interesses. Eles caracterizarão a cooperação social, os pactos econômicos e as formas políticas da sociedade. O principal pressuposto para a escolha destes princípios é a noção de “véu da ignorância”, situação hipotética em que os indivíduos elaboram os princípios de justiça desconhecendo suas condições particulares, tais como sua força, a propriedade ou a ausência de bens, inteligência, status e papel social. Isto não só evitaria a elaboração de princípios que causassem condição de favorecimento ou desfavorecimento entre os indivíduos, como causaria, nas palavras de Rawls (2000), um “ajuste equitativo”. A circunstância equitativa pressupõe que todos estejam iguais, sem interesses próprios, afinal os indivíduos não saberiam quais são suas condições particulares.

Desta forma, a expressão “Justiça como equidade” refere-se à situação inicial equitativa onde são feitos os acordos em prol dos princípios de justiça. Seria a hipótese segundo a qual os princípios que seriam escolhidos na posição original,

aquela situação hipotética, seriam idênticos àqueles que correspondem aos nossos juízos ponderados e, assim, esses princípios descrevem nosso senso de justiça.

Obviamente, nenhuma sociedade pode ser um sistema de cooperação que os homens aceitam voluntariamente num sentido literal; cada pessoa se encontra ao nascer numa posição particular dentro de alguma sociedade específica, e a natureza dessa posição afeta substancialmente suas perspectivas de vida. No entanto, essa sociedade que satisfaça os princípios da justiça como equidade aproxima-se o máximo possível de ser um sistema voluntário, porque vai ao encontro dos princípios que pessoas livres e iguais aceitaram em circunstâncias equitativas (RAWLS, 2000, p. 14-15)

Quando se diz que no contrato social o indivíduo está agindo em prol de seu próprio interesse, não quer dizer que sua atitude é egoísta, mas apenas que ele não está avistando o interesse alheio buscando conflito. O primeiro princípio trata da Igualdade na atribuição de direitos e deveres básicos; e o segundo fala que as desigualdades só são justificadas se forem promover compensação em forma de benefício para membros menos favorecidos.

A liberdade é desigual quando, por exemplo, uma categoria de pessoas tem uma liberdade maior que a outra, ou a liberdade é menos extensiva do que deveria ser. Ocorre que todas as liberdades de cidadania igual devem ser as mesmas para cada membro da sociedade [...] A incapacidade de beneficiar-se dos próprios direitos e oportunidades, como consequência da pobreza e da ignorância, e da falta de meios em geral, é às vezes incluída ente as restrições que definem a liberdade” (RAWLS, 2000, p. 220 - 221).

Os princípios para instituições não devem ser confundidos com os princípios dos indivíduos. Sendo assim, esses dois tipos diferentes de princípios devem ser discutidos separadamente. Os princípios aqui demonstrados servem para guiar o comportamento e as ações das instituições, que, segundo John Rawls, são um “Sistema público de regras que define cargos e posições com seus direitos e deveres, poderes e imunidades” (RAWLS, 2000, p. 58). Tais regras tipificam ações enquanto permissíveis ou proibidas, além de criar penalidades e defesas para garantir a aplicabilidade delas. A instituição funciona, de fato, quando estas regras são decididas. O caráter público destas regras tem como pressuposto o conhecimento da conduta e dos limites desta.

A forma de comportamento ou conduta a ser produzido pela instituição deve ser aquela onde o indivíduo age com base no interesse que produza fins sociais desejáveis, mesmo que haja interesse próprio, pois, o objetivo final deve ser o social.

O papel da instituição, então, está em fazer com que a conduta do indivíduo – mesmo que este aja buscando a satisfação de interesses particulares – atinja o fim da justiça social.

A Justiça formal é “a administração imparcial e consistente das leis e instituições [...] Exige que em sua administração as leis e as instituições se devam aplicar igualmente àqueles que pertencem às categorias definidas por eles” (RAWLS, 2000, p. 61). Tal justiça pressupõe a aplicação de igualdade formal. Já a injustiça corresponde a falhas de autoridades e instituições que não promovem a justiça formalizada pela estrutura básica da sociedade, segundo Rawls (2000). “É obvio que a lei e as instituições podem ser igualitariamente executadas injustas. Tratar casos similares de modo similar não basta para garantir uma justiça substantiva” (RAWLS, 2000, p. 62).

A igualdade formal de oportunidades é quando todos têm os mesmos direitos legais de acesso a todas as posições sociais privilegiadas. Contudo, esta distribuição é fortemente influenciada por contingências naturais e sociais. Assim, tais posições devem estar disponíveis apenas de maneira formal, mas há de se realizar um meio ou oportunidade equitativa para atingir tais posições.

Em todos os setores da sociedade deveria haver, de forma geral, iguais perspectivas de cultura e realização para todos os que são dotados e motivados de forma semelhante. As expectativas daqueles com as mesmas habilidades e aspirações não devem ser afetadas por sua classe social (RAWLS, 2000, p.77).

Para Rawls (2000), a melhor interpretação de seus princípios é a concepção democrática, onde a igualdade democrática surge a combinação do princípio da igualdade equitativa com o princípio da diferença. Segundo o autor,

“Supondo-se a estrutura de instituições exigida pela liberdade igual e pela igualdade equitativa de oportunidades, as maiores expectativas daqueles em melhor situação são justas se, e somente se, funcionam como parte de um esquema que melhora as expectativas dos membros menos favorecidos da sociedade. A ideia intuitiva é de que a ordem social não deve estabelecer e assegurar as perspectivas mais atraentes dos que estão em melhores condições a não ser que, fazendo isso, traga também vantagens para os menos afortunados” (RAWLS, 2000, p. 80).

Aqui o autor explica o princípio da diferença, tratando exclusivamente da única condição onde a situação de maior favorecimento de determinado grupo pode ser

justa. De acordo com o princípio da diferença, a desigualdade só é justificável se a diferença das expectativas for vantajosa para quem estiver em piores condições.

O segundo princípio, segundo Rawls, também pode ser chamado de “Princípio liberal da igualdade equitativa de oportunidades”. Na justiça como equidade, a sociedade é um empreendimento cooperativo para a vantagem de todos. Aqui é necessário esclarecer que a condição do véu da ignorância, anteriormente apresentada, é situação hipotética realizada apenas no momento do exercício filosófico de estipulação dos princípios. A partir do momento em que estes princípios passam a atuar na sociedade, em suas legislações e instituições, a condição filosófica é superada e se dá a análise em uma sociedade consciente de sua situação, benefícios, diferenças, e, obviamente, de desigualdades. Ou seja, o princípio da igualdade surge na criação das instituições da estrutura básica da sociedade. Já o segundo princípio é utilizado quando o princípio da igualdade falha na prática.

O primeiro princípio da liberdade igual é o padrão primário para a convenção constituinte. Seus requisitos principais são os de que as liberdades individuais fundamentais e a liberdade de consciência e a de pensamento sejam protegidas e de que o processo político como um todo seja um procedimento justo. Assim, a constituição estabelece um status comum seguro de cidadania igual e implementa a justiça política. O segundo princípio atua no estágio da legislatura. Determina que as políticas sociais e econômicas visem maximizar as expectativas a longo prazo dos menos favorecidos, em condições de igualdade equitativa de oportunidades e obedecendo à manutenção das liberdades iguais (RAWLS, 2000, p. 215 – 216).

As políticas de ação afirmativa se baseiam nesse segundo princípio, na medida que combatem a desigualdade injusta no sistema educacional baseada na justiça formal, e promovem uma desigualdade justa, beneficiando a sociedade porque a torna mais próxima do conceito de igualdade de oportunidades.

A estrutura básica fornece direitos e deveres com o intuito de promover a cooperação social. Se isto não está ocorrendo, há a constatação da existência de injustiça, pois não há uma administração imparcial e consistente das leis e instituições. Contudo, a Constituição federal brasileira, Carta Magna do nosso estado democrático de direito, prega a educação para todos e a igualdade, o que demonstra o quanto as instituições têm sérias falhas de fato, porém não de direito. Sendo assim, o que temos, na educação, não é a instituição com regras injustas, mas a não aplicação de regras justas à realidade. Para haver justiça substantiva, deve haver justiça formal, somada

a um Estado de direito e respeito às expectativas legítimas. Porém não é percebido esse desejo por parte das autoridades de seguir as leis e promover a justiça.

Desta maneira, uma política que beneficia determinado segmento da sociedade – política de cotas – traria vantagens para alguns indivíduos oriundos de grupos desfavorecidos, a serem os alunos egressos da rede pública de ensino que conseguiram ter acesso à Educação Superior através da política de cotas, tendo em vista que, a longo prazo, isso acarretaria na realização do primeiro princípio, uma condição de igualdade entre os indivíduos, que gozarão de distribuição de renda e riquezas em uma perspectiva mais justa, supondo que irão partir de um mesmo ponto comum de origem, a ausência da desigualdade - ou a diminuição desta, já no momento de inserção ao mercado de trabalho. Desta forma, diminuiria assim a reincidência de desigualdades entre indivíduos que partiram de pontos desiguais – educação básica pública *versus* educação básica privada.

Avaliamos nossas perspectivas de vida segundo nosso lugar na sociedade e formulamos nossos objetivos à luz dos meios e oportunidades de que podemos esperar dispor de forma realista. Assim, o fato de sermos esperançosos ou otimistas em relação ao nosso futuro, ou resignados e apáticos, depende tanto de desigualdades associadas à nossa posição social como dos princípios públicos de justiça que a sociedade não apenas professa, mas, de modo mais ou menos efetivo, usa para regular as instituições da justiça de fundo (RAWLS, 2003, p.80).

Os princípios propostos por Rawls (2000), segundo os quais haveria consenso na posição original, pregam a liberdade e a igualdade e a veem sob a ótica da distribuição de renda e riqueza – A educação aqui é percebida enquanto meio para acesso à riqueza e à renda, além de um direito social. Com base nas ideias de que as desigualdades só serão justificáveis se os indivíduos se beneficiarem e que o sistema e a regra devem ser os mesmos para todos, há a justificativa para uma possível situação em potencial de desigualdade, que teoricamente não vantajosa, faz com que o sistema, as regras e sua aplicabilidade sejam revistos.

Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais da autoestima – devem ser distribuídos igualitariamente a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores traga vantagens para todos (RAWLS, 2000, p. 66)

Sendo assim, caso esta desigualdade funcione com vistas a beneficiar os menos favorecidos, buscando a equidade, tal clivagem estará assegurada conforme esta teoria da justiça social, mediante o que trata o segundo conceito de Rawls (2000).

A interpretação liberal dos dois princípios busca, então, mitigar a influência das contingências sociais e boa sorte espontânea sobre a distribuição das posições. Para atingir esse objetivo é necessário impor ao sistema social condições estruturais básicas adicionais. Devem ser estabelecidas adaptações do mercado livre dentro de uma estrutura de instituições políticas e legais que regule as tendências globais dos eventos econômicos e preserve as condições sociais necessárias para a igualdade equitativa de oportunidades. Os elementos dessa estrutura são bastante familiares, embora seja útil lembrar a importância de se manterem iguais oportunidades de educação para todos. As oportunidades de se atingir conhecimento cultural e qualificações não deveriam depender da posição de classe de uma pessoa, e assim o sistema escolar, seja público ou privado, deveria destinar-se a eliminar barreiras de classe (RAWLS, 2000, p. 77).

Apesar de a educação não ter sido o principal objeto da teoria social de Rawls (2000), este citando rapidamente o sistema educacional enquanto âmbito de desigualdades sociais a serem combatidas pela justiça social, é conveniente tratá-la também sob o prisma de sua tese, tendo em vista que a tese da igualdade equitativa de oportunidades poderia ser estendida para este âmbito, ajudando a compreensão do problema aqui suscitado, ao mesmo tempo em que oferece embasamento teórico acerca de conceitos básicos acerca da Justiça social e sua realização no processo de equalização de grupos em diferentes condições.

Como exemplo de injustiça social, pode-se citar a situação em uma sociedade quando suas regras são injustas, como quando o sistema educacional brasileiro, nesta perspectiva, reproduz as desigualdades sociais, com base na análise da teoria da reprodução social através do sistema educacional de Bourdieu e Passeron (1982), levando a sociedade como um todo a promover injustiça, dado o grau de complexidade e importância que a instituição educação possui. Esta faz parte da estrutura básica da sociedade e suas principais instituições. Sendo assim, a política de cotas seria um meio de tornar justa tal instituição em seu nível de Educação Superior, na medida em que democratiza o seu acesso. Casos de indivíduos ou grupos que já se encontram em desvantagem, como os egressos de escolas públicas, são tratados de maneira desigual quando gozam de uma política de reserva de vagas no acesso à Educação Superior. A regra poderia dar a este grupo segurança e esperança no rompimento do ciclo extra geracional de pobreza e desigualdade social.

A partir de uma visão mais geral do contrato social, Rawls (2000) busca explicar as liberdades e direitos básicos; e aplicar essa compreensão a uma visão de democracia igualitária, que causou o surgimento de dois princípios: o da igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença, que serão utilizados nesta pesquisa enquanto uma das justificativas teóricas para a existência de uma ação afirmativa que trate de maneira desigual indivíduos que estejam social e economicamente desiguais dentro do sistema educacional brasileiro. Busca-se então a compreensão da justificativa da existência de uma ação afirmativa de cotas para o acesso à educação superior com base nos princípios da Justiça social, bem como a avaliação da permanência destes princípios ao longo da trajetória de alunos na Educação Superior.

Na atualidade, a visão de igualdade formal não satisfaz as necessidades sociais, segundo Camila de Mario (2013). Sendo assim, é amparado na visão substancial ou material da igualdade em que se amparam as políticas de ação afirmativa, políticas públicas que promovem certas "preferências" para indivíduos desfavorecidos, ou, nas palavras de Gomes:

[...] políticas públicas e privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (GOMES, 2003,p.21).

2.2 Justiça e desenvolvimento de capacidades humanas

Michael Sandel (1982) critica John Rawls por este supostamente ter um caráter individualista em sua abordagem. Por ser uma construção coletiva, a moral não justificaria a redistribuição de bens de maneira desigual. O princípio distributivista de Rawls seria, para Sandel, insuficiente para definir e basear uma sociedade justa. Caberia à comunidade definir a justiça, uma vez que esta só existe se for coletivamente compartilhada.

Amartya Sen (2011), escritor e economista indiano, disserta acerca do desenvolvimento das capacidades do indivíduo na sociedade contemporânea e

também oferece uma abordagem acerca da Justiça. Trabalhou e remodelou a teoria da escolha social, recusando o utilitarismo e a teoria da escolha racional. Apesar de tratar também acerca da noção de justiça, ele não está preocupado em padrões de justiça mundial, mas em certos contextos que indivíduos estão expostos a situação de pobreza e fome. Criou o IDH, junto com Mahub Uh Haq, dado estatístico que atualmente é composto por três índices: longevidade (expectativa de vida), que reflete o acesso ao bem-estar; acesso ao conhecimento (expectativa de escolaridade), que reflete acesso à cultura; e padrão de vida decente (PIB), que reflete acesso à riqueza social.

Amartya Sen e Muhub Uh Haq estavam preocupados em criar um critério que avaliasse a realidade social de maneira mais abrangente, que enxergasse o potencial humano, a métrica humana IDH, que no início só avaliava renda e riqueza. Ou seja, o problema da desigualdade não seria apenas de cunho econômico. Rawls, por sua vez, analisava renda e dinheiro, poder e prestígio. Sen, indo além de Rawls, analisa as capacidades humanas.

As capacidades, segundo Sen (2011), podem ter enfoque em duas formas diferentes. Na questão estratégica, em que pensa como avaliar políticas públicas, e na questão de fundamento, que questiona como vantagens individuais devem ser julgadas, uma crítica às métricas de distribuição convencional; propõe um novo enfoque distributivo para a justiça; e ainda faz uma crítica da teoria ideal de John Rawls (2000), pois defende a urgência e a necessidade de intervenção. Amartya Sen critica o welfarismo (utilitarismo) e recursos sociais - bens primários Rawlsianos. Rawls (2000) é um exemplo de métrica de recursos sociais ou recursismo e Sen critica isso, pois só se preocupa com distribuição de bens primários e não nas capacidades que devem ter possibilidade de serem desenvolvidas nos indivíduos, pois sua perspectiva central são as necessidades e desenvolvimento de capacidades básicas.

Amartya Sen (2011) critica John Rawls (2000), pois, para o primeiro, os bens primários sociais que a estrutura básica da sociedade deve distribuir, além de riquezas, direitos e liberdades, são as oportunidades.

No segundo princípio da teoria social de Rawls (2000), a desigualdade econômica tem a ver com renda, já a desigualdade social se refere a poder e prestígio e tal desigualdade só é justa se posições e cargos desiguais estiverem abertos a todos. Teoricamente, vagas de universidades federais estão abertas a todos. Contudo, esta

meritocracia é falha pois está pautada em uma condição de não equidade: rede básica de ensino desigual no que concerne aos âmbitos público e privado. Não se pode dizer que a sociedade é justa se não beneficiar o máximo possível de menos privilegiados da sociedade, nem oferecer oportunidades iguais, ou, nos termos de Rawls (2000), igualdade equitativa de oportunidades.

O argumento moral-substantivo rawlsiano é o de que as pessoas precisam ser iguais em relação a recursos sociais valiosos. Bens primários são recursos objetivos ao contrário de utilidades, que teria caráter subjetivo. Então, define-se um bem primário enquanto bens sociais estratégicos em uma dada sociedade, tais como Liberdades (direito de ir e vir e direito ao devido processo legal, etc); oportunidades; renda e riqueza; o mínimo social, autoestima e auto respeito. Para Sen (2011), o conceito de necessidades humanas não é adequadamente representado nem por meio de bens primários nem por meio de utilidade. A capacidade básica seria o potencial de ser capaz de funcionar ou fazer certas coisas. Sendo assim, a justiça seria o indivíduo ter a capacidade e o potencial para desenvolver estas, para suprir necessidades básicas, tais como renda, saúde e educação.

Em “Uma Ideia de Justiça”, Amartya Sen (2015) desenvolve uma teoria acerca da justiça, onde faz críticas a Rawls (2000). Duas grandes críticas são endereçadas ao “institucionalismo transcendental” de Rawls, tais como o problema da factibilidade e o problema da redundância. Em outras palavras, para Sen, contratualistas como Rawls negligenciaram a realidade ao buscar por um tipo ideal. Para se opor a esta linha de pensamento, Sen oferece uma abordagem a que denomina de “comparação realizada em realizações”, onde negligencia a busca por instituições ideais, ao construir uma teoria onde esclareça “como proceder para enfrentar questões sobre a melhoria da justiça e a remoção da injustiça”, pois “a justiça não pode ser indiferente às vidas que as pessoas levam de fato”. Buscando maneiras de diminuição da incidência de injustiça, Sen afirma que o caminho para a busca de uma situação real e não hipotética de justiça se dá através do debate público, principalmente em nível internacional, pois tal debate seria enriquecido com o multiculturalismo. Precisamente na terceira parte do livro, “Os materiais da justiça”, Sen adapta seu pensamento de que “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (Sen, 2000, p. 17). Ao defender a justiça

em termos de capacidade de promoção de liberdades, o autor correlaciona justiça e desenvolvimento social em seu aspecto mais amplo.

A noção de desenvolvimento, em Sen (2010), perpassa muito além do cunho econômico, ligando-se a posição de gozo de oportunidades que um indivíduo tem nas mais diversas áreas vinculadas à direitos sociais básicos, tais como saúde, educação e segurança. Sendo assim, tais direitos devem estar vinculados à ideia de justiça social, que para o autor significa a expansão das capacidades e liberdades políticas, econômicas, e sociais mais básicas, fazendo com que o indivíduo goze de seu desenvolvimento mais amplo.

A pobreza significa a privação das capacidades básicas, [...] a perspectiva da capacidade humana, por sua vez concentra-se no potencial- a liberdade substantiva- das pessoas para levar a vida que elas têm razão de valorizar e para melhorar as escolhas reais que elas possuem [...] (SEN, 2010, p. 372).

As capacidades podem ser entendidas por uma outra ótica, ou seja, são elementos intrínsecos dos seres humanos. Desta forma, no rol da privação das capacidades encontram-se a fome, invalidez, física e mental, doença crônica, analfabetismo, bem como demais limitações de acesso a direitos sociais, como a educação. Assim, a ideia de privação de capacidade também está associada a ideia de liberdade pessoal, nestes termos entendida enquanto recursos combinados de forma alternativa que funcionam como meio para a realização individual. Cada pessoa dispõe de um conjunto de capacidades que devem ser desenvolvidas com o intuito de nortear suas ações individuais e proporcionar a realização de suas escolhas profissionais.

Ocorrendo a privação destas capacidades, há a limitação de possibilidades de escolhas de modo de vida. Diante disso, cabem as instituições diminuir as desigualdades de modo a permitir que os indivíduos mais vulneráveis tenham oportunidades iguais, como acesso à educação.

Assim, Sen (2011) considera a educação como um recurso fundamental para equiparar os indivíduos e suas capacidades básicas ao promover igualdade, sendo elemento primordial aos indivíduos em nível particular, bem como social, por influir diretamente no desenvolvimento econômico de um país, uma vez que eleva o grau de capital humano mais qualificado para o mercado em escala global.

Esses são valores que a partir da metade do século XX norteiam as ações das diversas instituições sociais, políticas e econômicas. Assim, os governos que pretendem se inserir nesse novo contexto buscam investir em estratégias de combate à desigualdade que estejam em consonância com estes valores. Diante disso, países da América Latina vêm investindo em políticas sociais que fortaleçam as capacidades básicas dos indivíduos, principalmente no setor da educação, como é o caso da política brasileira de cotas sociais para acesso à educação superior por parte de alunos da rede pública de ensino.

A educação, seja ela familiar ou institucionalizada, é um meio para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos. Contudo, pensar neste desenvolvimento é estabelecer relação direta com o papel do Estado enquanto agente diretamente responsável por combater as desigualdades sociais. Ora, em um estado de desigualdade, uma sociedade não terá igualdade no potencial de desenvolvimento das capacidades de seus indivíduos. Partindo desta constatação, faz-se necessário analisar mais a fundo a questão da desigualdade dentro do contexto educacional.

2.3 Desigualdades Sociais no Sistema Educacional

Adentrando agora na questão específica das desigualdades sociais na perspectiva educacional, serão apresentados cinco estudos que, muito embora sejam de diferentes momentos históricos e contextos geográficos, retratam a desigualdade na educação sob diferentes nuances, a serem: o estudo realizado na França sobre o sistema de ensino enquanto fator de conservação das desigualdades sociais de Bourdieu & Passeron (1982); o conceito de Testocracy, a análise do acesso à Educação Superior em Universidades norte-americanas e a relação de tal acesso com a formação de uma sociedade democrática em Lani Guinier (2015); o estudo de “The Shape of the River” sob a análise de Ronald Dworkin (2005), que aborda as cotas raciais ao longo de trinta anos nos Estados Unidos; a análise de Casagrande (2013) acerca da relação entre a necessidade da presença de diversidade dentro do espaço universitário para a democracia; e, por último, pesquisas realizadas sobre desigualdades entre estudantes de escolas públicas e escolas privadas no Brasil e no Piauí.

Acerca das desigualdades sociais reproduzidas e assim conservadas na estrutura social, há um conjunto sistemático de relações entre o sistema de ensino e o conjunto de relações entre as classes, ponto central da teoria do ensino elaborada por Bourdieu. Para o autor, a educação se utiliza das funções de comunicação, da inculcação da cultura dominante, de seleção e legitimação de determinados valores para servir ao propósito da conservação da estrutura social baseada na desigualdade.

Se o sistema de ensino francês perpetua e consagra um privilégio cultural fundado sobre o monopólio das condições de aquisição da relação com a cultura que as classes privilegiadas tendem a reconhecer e a impor como legítima, na medida em que elas possuem o seu monopólio, é que a relação com a cultura que ele reconhece não está completamente dominada a não ser quando a cultura que ele inculca foi adquirida por familiarização; é também que o modo de inculcação que ele instaura permanece, a despeito de sua especificidade relativa, em continuidade com o modo de inculcação da cultura legítima cujas condições sociais só são dadas às famílias que têm como cultura a cultura das classes dominantes (Bourdieu e Passeron, p.139).

O sistema educacional é visto enquanto um mantenedor da estrutura social, ao passo que não possibilita a mobilidade social, enquanto conserva os indivíduos em classes sociais, mantendo a estrutura estática. A violência simbólica, um dos conceitos mais amplamente difundidos e debatidos por Bourdieu, se trata de uma imposição de significações enquanto legítimas. Tal violência, segundo o autor, é encontrada no sistema de ensino, onde “(...)toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p.20). Esta ação pedagógica pode se referir à uma educação difusa, familiar ou institucionalizada, sendo esta última o âmbito de interesse do presente trabalho. Dentro do sistema de ensino, encontram-se grupos que visam reproduzir relações de força, dominação, cultura dominante, “contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (p.21).

O sistema de ensino tem, então, em seu âmago, uma relação direta nas situações históricas mais diversas, entre cultura de classes dominantes e pedagogia tradicional, ou, em outras palavras, a manutenção do status quo social através de suas relações nas instituições educacionais.

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas que se instauram

entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada. É pela mediação desse efeito de dominação da ação pedagógica dominante que as diferentes ações pedagógicas que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetivamente e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas ações pedagógicas dominadas de conhecimentos ou de maneiras, dos quais a ação pedagógica dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico) (BOURDIEU E PASSERON, Pág. 22).

A herança familiar desigual gera implicações escolares. Antes de mais nada, é importante salientar que o autor da sociologia da educação de Bourdieu nem é o indivíduo isolado e consciente nem o sujeito mecânico. A autonomia do sujeito individual é negada e este se torna passível de análise através de sua bagagem herdada socialmente, tal bagagem formada por 1) componentes objetivos externos que se ligam ao seu capital econômico, o capital social, capital cultural institucionalizado (títulos escolares); 2) há componentes internos e subjetivos, a serem o patrimônio ou capital cultural familiar, formado pela cultura geral, o domínio maior ou menor da língua culta, bens culturais familiares - acesso às artes, cinema, literatura, esporte, vestuário, etc., e informações sobre o mundo escolar.

O elemento de maior impacto no destino escolar de um indivíduo é o capital cultural da herança familiar. As desigualdades escolares teriam então justificativa mais cultural que econômica, muito embora seja sabido que o acesso à cultura também se dá por vias econômicas, segundo Passos e Gomes (2012). Essa herança cultural familiar facilita a compreensão do conteúdo transmitido pela escola, ao passo que cria relações íntimas entre família e escola. Sendo assim, A educação escolar voltada para alunos de maior bagagem cultural seria mais próxima de sua realidade familiar, enquanto que para alunos de baixa bagagem cultural, a escola é âmbito que causa estranhamento, desconforto e distanciamento de sua realidade. Isto influi diretamente no desempenho de processos formais de avaliação, como é o caso do vestibular.

Isto vai além da organização formal da instituição escolar, perpassando pelo entendimento do *modus operandi* de processos mais ou menos sutis de qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Assim, os pais, que já possuem capital cultural e financeiro, investirão tempo, energia e dinheiro na carreira escolar de seus filhos nas instituições que tiverem maior probabilidade de êxito – isto se trataria

de uma estimativa de retorno no mercado de trabalho, matrimonial, o que Bourdieu chamou de “inflação de títulos escolares”.

Em outras palavras, a escola e o trabalho pedagógico, para o autor estavam diretamente relacionados ao sistema de relações entre as classes. A escola deixa de ter a visão de instituição neutra fornecedora de conhecimento e avaliações universalistas e passa a ser vista sob a ótica de Bourdieu como a instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação excessiva pelas classes dominantes (Nogueira e Nogueira p.83).

Cada classe ou grupo social vive de acordo com princípios culturais, que embora para Bourdieu (1998) sejam arbitrários, para cada classe seriam universais e naturais. Então, mesmo sendo arbitrária, a cultura escolar teria legitimidade reconhecida e tal cultura enquanto legítima seria aquela em que sustenta a classe dominante. Contudo, para ser aceita, necessita ser passada enquanto cultura neutra. A partir desse momento, a escola passa a reproduzir e legitimar as desigualdades sociais da cultura dominante sob a perspectiva de uma instituição supostamente neutra, contribuindo para a conservação destas desigualdades.

Tais funções de legitimação e reprodução das desigualdades sociais se realizariam por meio da equidade formal entre os alunos estabelecida pela instituição escolar.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1998, p.53).

Pensar na democratização da Educação é estabelecer relação direta com políticas educacionais de responsabilidade do Estado. Segundo Neves, Jesus e Portugal (2014), trata-se de uma função social e de políticas compensatórias com o objetivo de reduzir as desigualdades com vistas à equidade, ao passo que isso contribui diretamente para mudanças estruturais não só no modelo educacional em si, mas com impacto na transformação da sociedade, com a redução da desigualdade social. O modelo educacional brasileiro possui sérias falhas históricas, o que reflete na reprodução destas desigualdades. Historicamente, a educação básica é defasada, enquanto a Educação superior pública é elitizada, alvo da classe dominante. Neste sentido,

O grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Neste contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização (SAVIANI, 2012, p.4).

Lani Guinier (2015), primeira professora negra da Universidade de Harvard, leciona atualmente no departamento de Direito da citada instituição e já atuou em outros grandes centros educacionais, tais como Yale e Universidade da Pensilvânia. Em seu livro “The Tyranny of the Meritocracy: Democratizing higher education in America” (2015), a autora desenvolve um argumento com o intuito de reformular os padrões de mérito no acesso ao ensino superior, através da criação de novos modelos de educação colaborativa baseada em princípios democráticos com o intuito da formação de novas elites heterogêneas e de distintas capacidades.

Estudando o caso do acesso ao ensino superior norte-americano, este pautado em testes meritocráticos de aptidão escolar como é o caso do SAT – Scholastic Assesment Test, Guinier refuta a ideia de meritocracia pura tradicional, sob o argumento de que tais testes funcionam apenas para beneficiar os indivíduos da elite, ao invés de proporcionar a criação de uma nova elite democrática, o que proporcionaria mobilidade social.

O mérito privado, altamente individualizado e pautado em privilégio de classe, as instituições de educação superior estariam falhando na missão de proporcionar oportunidades educacionais, bem como na formação de cidadãos produtivos, engajados na coletividade.

A educação superior é “pedra angular” da democracia, e como tal deve ter como objetivo maior a formação de indivíduos críticos e envolvidos com a coletividade. A saída seria a avaliação de requisitos tais como trabalho, cooperação e serviço prestado quando saem da faculdade, ao invés de serem medidos pelas qualidades pessoais no momento do ingresso, pois tais qualidades seriam oriundas do sistema de privilégios que impregna a hierarquia da sociedade norte-americana.

As faculdades, baseadas no sistema de meritocracia tradicional, com testes, rankings e prestígio, minam a possibilidade de diversificação da educação superior, e com isso a democracia se torna falha. Este mérito, chamado pela autora de “testocracy”, deve ser substituído pelo “democratic merit”. A grande questão é, então, a redefinição da noção de mérito. O grande problema do mérito testocrático é que este

não abarca estudantes com potencial, mas apenas enxerga aqueles beneficiários de privilégios sociais e econômicos, que gozaram de relativa facilidade na sua formação educacional, se comparados a estudantes oriundos de classes menos abastadas. A testocracia perpetua desigualdade, impedindo a mobilidade social, ao manter de fora indivíduos inseridos em classes menos abastadas. A competição individual seria, então, substituída pelo mérito de um grupo de indivíduos que trabalham em conjunto desenvolvendo força colaborativa para usufruto da coletividade.

Para a autora, é necessário mudar o entendimento acerca do mérito, ao inserir um sistema democrático que tem como pressuposto o cultivo e não a medição de um mérito já existente. O ponto central de sua noção de mérito democrático é que a inteligência não é estática nem determinística, mas que a educação é um processo onde as habilidades devem ser constantemente desenvolvidas e que a inteligência não é inata, mas formada e é expandida conforme estímulos. Assim, todos os alunos têm o mesmo potencial, mas é necessário que estejam inseridos em um sistema democrático livre de privilégios. É preciso transferir o foco para a avaliação do caráter e dos comportamentos dos indivíduos, e não na sua formação conquistada no nível básico, pois é preciso demonstrar que os alunos são muito mais que um escore de teste, que eles podem se desenvolver, melhorando suas habilidades e respeitando suas diferenças, o que fará com que no fim da formação da universidade, estes indivíduos contribuam de fato para uma sociedade democrática.

Assim, Lani Guinier (2015) questiona não apenas os processos meritocráticos de admissão em universidades, mas a forma do sistema como um todo e o perfil de indivíduos que são aceitos e formados nestas instituições.

Ronald Dworkin (2002) escreveu, em 1977, no seu livro “Levando os direitos a sério”, que ainda não havia como se afirmar o caráter positivo ou negativo de ações afirmativas que dessem tratamento preferencial a determinado grupo social. Contudo, em 2005, Dworkin afirma já ter provas para a análise da eficácia destas ações, ao analisar o estudo “The shape of the River”, de autoria de Willian G. Bowen e Drex Box (1998).

O autor trabalha com ações afirmativas de natureza racial no ingresso em universidades dos Estados Unidos, tendo como pano de fundo dois grandes acontecimentos no âmbito das ações afirmativas educacionais. O primeiro foi a decisão da Universidade da Califórnia de excluir a raça enquanto meio de admissão. O segundo acontecimento foi a aprovação do projeto 209 no estado do Texas, com

força de lei em outros estados, que determina que o estado não pode “discriminar, nem oferecer tratamento especial a qualquer indivíduo ou grupo com base na raça, sexo, cor, etnia, ou nacionalidade no serviço público, educação pública ou contratação pública”, de 1996.

A partir disto, grandes centros universitários aboliram o sistema de cotas raciais enquanto ação afirmativa para ingresso de indivíduos negros na educação superior. É partindo disto que Ronald Dworkin propõe uma análise acerca da funcionalidade de ações afirmativas no âmbito educacional, estatal e jurídico, tendo como meio de argumentação a apresentação e análise do estudo “The Shape of The River”, de William B. Bowen e Derex Box. Tal estudo apresenta um exame estatístico acerca das consequências das cotas raciais em universidades norte-americanas após 30 anos da implementação desta ação afirmativa.

“The Shape of the river” coleta e analisa com dados referentes a cerca de 80.000 estudantes graduados matriculados em 28 universidades norte-americanas, públicas e privadas, nos anos de 1951 – quando ainda não havia a ação afirmativa – 1976 e 1989. Tal estudo criou uma base de dados com registros de raça, notas no ensino médio e nos exames de admissão para a educação superior (como é o caso dos exames SAT), cursos, carreiras, perfil socioeconômico de suas famílias, bem como dados referentes às carreiras destes indivíduos no mercado de trabalho após a conclusão da universidade.

A partir desse estudo, Dworkin (2005) levanta dois questionamentos. O primeiro, sendo vista enquanto questão de princípio questiona se as ações afirmativas raciais provocariam injustiça na medida em que provocasse violação no direito de todos os candidatos serem julgados de acordo com seus méritos individuais. O segundo, de ordem prática, questiona se tal afirmativa produz mais mal que bem (o objetivo de uma ação afirmativa é produzir um bem substancial) porque colocaria negros em cursos com níveis superiores às suas capacidades, ou corroboraria o estigma de inferioridade do negro ou se incentivaria o preconceito dentro da sociedade.

É importante salientar que os defensores da ação afirmativa de admissão em universidades baseada em critério de raça se pautam no argumento de que a longo prazo tal política tende a produzir efeitos benéficos para um grupo social

historicamente desfavorecido e prejudicado na sociedade norte-americana, tendo em vista que sua história, até recentemente, demonstra séria clivagem entre as raças. Já os críticos das cotas raciais tendem a perceber estas enquanto uma perpetuação da condição de desigualdade entre raças, perpetuando a inferioridade da população negra. Diante desse impasse, Dworkin (2005) utiliza os resultados obtidos em “The shape of the river” enquanto primeiro estudo científico, com dados confiáveis, para rebater argumentos baseados em achismos e dados superficiais.

O estudo dos autores William G. Bowen e Derex Box (1998) apontou a formação de grupos minoritários por parte das maiores universidades em seu estudo. Tal grupo formara a elite com os líderes da sociedade, o que demonstra que não há mobilidade social. Analisando os resultados da pesquisa *The Shape of the River*, Dworkin (2005) entende que a ação afirmativa não tem potencial de prejudicar indivíduos que não estão no grupo beneficiados. Fala ainda que a ação afirmativa contribui para a realização de metas das universidades tradicionais, como a formação de indivíduos que criem uma democracia pluralista e a melhoria de vida da comunidade, ao possibilitar mobilidade social. Sendo assim, a ação afirmativa é uma questão de justiça social.

Importante ressaltar que para Dworkin (2005), a noção de raça e não de perfil econômico é que deve ser levada a cabo em ações afirmativas na educação superior, pois há relação estreita entre cor e estereótipos de minorias socioeconômicas nos EUA.

As consequências das decisões que levaram à anulação de ações afirmativas nos anos de 1995 e 1996, segundo Dworkin (2005) e os autores de *Shape of The River*, foram na verdade prejudiciais, pois em apenas um ano, houve a redução de 31 alunos ingressantes negros para apenas 4, no caso da faculdade de direito do Texas. O referido estudo de William G. Bowen e Derex Box (1998) já demonstrava que a anulação desta ação afirmativa reduziria a quantidade de indivíduos negros nas universidades, mas não aumentaria o ingresso de brancos. Ou seja, não há prejuízo. Demonstrou ainda que, muito embora os salários entre negros alvos da ação afirmativa e brancos que se formaram nas mesmas universidades seletas possuíssem diferença beneficiando o segundo grupo – o que demonstra a necessidade de mais ações afirmativas que complementem esta, negros formados nestas universidades possuíam renda consideravelmente acima da renda de negros com ensino superior

oriundos de universidades menores. Outra conclusão é a de que, caso não houvesse a ação afirmativa, a admissão de negros seria de 50 a 75% menor que nos anos analisados com este tipo de ação (BOWEN e BOX, 1998).

A conclusão, então, é a de que a ação afirmativa de acesso para negros em universidades é uma política bem-sucedida, adequada para o fim a que se propõe e eficaz, na medida em que respeita princípios morais e direitos individuais, sem violar os grupos que não são foco da ação afirmativa. Com base no estudo “The shape of the river” (1998), Dworkin (2005) defende que proibir a ação afirmativa é um erro tendo em vista que esta não promove discriminação nem prejuízos. E é algo além da noção de justiça compensatória, adentrando na seara da justiça social, pois as universidades não agem por conta de uma suposta dívida histórica, mas sim buscando de maneira legítima a estabilidade social e a redução de desigualdade, fins a que se destina um centro de educação superior. O estudo, então, além de demonstrar eficiência e sucesso da ação afirmativa, demonstra ainda um paralelo entre os centros universitários mais reconhecidos são também aqueles em que os estudantes gastam mais, ou seja, para complementar a ação afirmativa de admissões referentes às raças, deve-se adotar demais ações com vistas a oferecer incentivos financeiros para que alunos com perfis econômicos de baixa renda possam se equiparar de fato a alunos mais abastados. Para refutar esta conclusão, Ronald Dworkin (2005) afirma ser necessário um estudo tão ou mais complexo que The shape of the river (1998).

Para Casagrande (2013), a necessidade de diversidade dentro do espaço social da Universidade é pressuposto para a fomentação da cidadania e de indivíduos capazes de conviver em uma sociedade democrática de fato, com base no pluralismo e no diálogo entre opiniões diferentes. Contudo, não há como promover um cidadão deste perfil dentro de um espaço elitizado e de baixa diversidade social, econômica, de gênero, de raça, dentre outros.

No campo da educação, o conceito de diversidade normalmente aparece associado aos elementos culturais e às características singulares dos sujeitos da educação, o que pressupõe um correlativo processo de inclusão [...] E o ingresso recente de alunos por cotas sociais ou étnicas, assim como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um convite à reflexão (CASAGRANDE, 2013, p. 342 – 343).

Nota-se, na visão de Casagrande (2013), que o tema da diversidade não é devidamente debatido na sociedade e principalmente no âmbito universitário, muito

embora a diversidade seja pressuposto básico para a democracia, desde a participação de diferentes grupos até o momento de demonstração de opiniões diferentes e diálogos entre eles, pois o diálogo consiste em um elemento constitutivo da sociedade humana. Estas duas falhas, primeiro a baixa diversidade na Universidade e segundo a dificuldade no diálogo, possuem a Educação Básica enquanto origem, por conta do modelo do sistema educacional brasileiro e suas práticas pedagógicas. Sendo assim, tais falhas repercutem na Educação Superior e em seu espaço social.

Na educação Superior, a diversidade é um tema preferencial de programas e de políticas afirmativas, que garantam aos estudantes igualdade e equidade no acesso aos recursos e a uma formação de qualidade. Normalmente, a diversidade não é tematizada nos currículos e nos pressupostos a partir dos quais se estruturam os programas de cada curso e nos quais podem estar incluídos temas de formação mais generalista, temas de importância ética e política, como a questão de direitos e deveres, dos valores pessoais e sociais, da participação social, da democracia e da liberdade. Estes, tão caros à sociedade brasileira e, normalmente, elencados na norma legal sob a égide da diversidade (CASAGRANDE, 2013, p.343).

Em oposição à resistência da diversidade dentro da Universidade, têm-se os princípios de Liberdade e Igualdade enquanto direitos garantidos através do aspecto formal da lei. Na Constituição Federal do Brasil,

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

A liberdade e a Igualdade também são asseguradas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas – ONU, que afirma que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNITED NATIONS, Art. 1).

Mas o que se percebe na prática é que tais direitos, muito embora sejam resguardados normativamente, não possuem aplicabilidade na prática em sua totalidade, de modo que a luta pela liberdade e igualdade na educação continuam sendo fator de luta constante para o desenvolvimento da sociedade, segundo Casagrande (2013). O autor diz que a função da Universidade é formar sujeitos integralmente para o exercício da cidadania e para o trabalho, através da tríade ensino, pesquisa e extensão. Além da formação curricular, há diversas competências

e habilidades “necessárias ao exercício pleno da cidadania numa sociedade democrática de direito, que normalmente estão implícitas nos currículos, mas nem sempre são postas em prática”, nas palavras de Casagrande.

Para que os profissionais formados em Universidades brasileiras estejam aptos para a sociedade que os espera, é necessário, então, o desenvolvimento de algumas competências e habilidades essenciais às demandas da diversidade, no decorrer de sua formação, tais como a “construção de competências morais de caráter universal, para o convívio social e democrático”, segundo Casagrande (2013, p. 352).

Segundo Passos e Gomes (2012), no Piauí, apenas 25% dos alunos que concluem o ensino médio em escolas públicas se inscrevem no vestibular, o que representa 34,5% do total de inscritos. Já na rede particular de ensino, o que se percebeu, segundo Passos e Gomes (2012), é que é praticamente igual ao número de concludentes do ensino médio e de inscritos no vestibular no ano de 2005. Dos cursos em que houveram maior ingresso de alunos oriundos da rede pública, em sua maioria constam os de licenciatura, sendo que nos cursos de maior concorrência, a serem Medicina, Enfermagem, Serviço Social, Nutrição e Direito, no ano de 2005, anterior à implementação da Política de cotas na UFPI, praticamente não houveram egressos de escolas públicas. Especial atenção para o curso de maior concorrência, Direito noturno, cujas vagas foram totalmente preenchidas por egressos de escolas particulares. A desigualdade entre os dois grupos é, ainda, embasada pelos dados do INEP/MEC que demonstram a disparidade na aprovação de alunos das duas redes de ensino. Escolas particulares teresinenses estão entre as melhores do Brasil e as escolas públicas figuram entre as piores instituições de ensino brasileiras. Das 50 melhores escolas de Teresina no ano de 2008, ano de conclusão dos alunos público alvo aqui desta pesquisa, apenas 16 eram da rede pública, segundo informações divulgadas através do INEPP/MEC (BRASIL, 2009). Ainda de acordo com o mesmo órgão, das 50 escolas com melhor desempenho no ENEM 2009, 6 eram de Teresina, todas particulares. No mesmo ano, das vinte escolas com melhor pontuação no exame, apenas duas eram públicas. No ano de 2012, o MEC divulgou uma lista com as vinte melhores escolas de cada estado e no caso do Piauí, todas estas eram instituições privadas. As vinte piores escolas na prova do ENEM de 2011 em Teresina são todas da rede pública, segundo informações divulgadas através do INEP/MEC (BRASIL, 2012).

Os estudantes das classes populares e médias que ascendem ao ensino superior são necessariamente submetidos a uma seleção mais forte (Bourdieu e Passeron, 1982, p.82).

Sendo assim, pode-se atestar, no caso teresinense, que a desigualdade social é conservada, a medida em que poucos alunos que concluem o ensino médio em escola pública conseguem ingressar na Educação Superior, e a maioria que ingressa, entra em cursos de baixa concorrência e não conseguem entrar em cursos de maior concorrência, aqueles que representam maior poder aquisitivo no momento de ingresso ao mercado de trabalho, fazendo com quem assim não haja mobilidade social. Ora, se indivíduos diferentes são tratados formalmente de maneira igual, a própria escola estaria privilegiando quem já é privilegiado por conta de sua herança cultural, conservando as desigualdades sociais sob o disfarce do discurso igualitário.

Após a exposição dos conceitos básicos que perpassam a relação entre justiça social e educação, inicia-se agora capítulo destinado à fundamentação teórica de uma política de ação afirmativa de cotas sociais em instituição pública de ensino, bem como do ciclo de análise das políticas públicas, que servirá enquanto caminho metodológico para a avaliação de tal política na presente dissertação.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E COTAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Após a compreensão dos princípios da Justiça Social que serão utilizados na avaliação da política de cotas sociais da Universidade Federal do Piauí, faz-se necessário a compreensão do que seja uma avaliação política, dentro do ciclo de análise das políticas públicas. Sendo assim, o presente capítulo aborda tal ciclo - etapas ou momentos determinados na análise de políticas públicas, a serem: O surgimento do problema político ou inserção na agenda, a formulação da política, a tomada de decisões, a implementação e a avaliação. Tais etapas são condizentes com o ciclo de análise de políticas públicas proposto por Howlett e Ramesh (1993).

Neste modelo, prevalece a ideia de que uma política se inicia a partir da percepção de problemas, passa por um processo de formulação de propostas e decisão, segue sendo implementada, para enfim ser avaliada e dar início a um novo processo de reconhecimento de problemas e formulação de política. Esta é a ideia de ciclo da política que até os dias atuais é bastante divulgada e trabalhada nos estudos de política (BATISTA e REZENDE, 2011, p. 142 – 143).

A presente pesquisa aprofundará no estágio avaliativo, etapa utilizada nesta dissertação para abordar a política de cotas, onde é possível incorporar os princípios da justiça social enquanto elemento norteador na criação de políticas desta natureza. A seguir, será abordado o conceito de política social enquanto tipo específico de política pública, a caracterização de ação afirmativa no âmbito das políticas públicas, com foco no tipo educacional, bem como se analisará o processo de surgimento das políticas de acesso à educação superior, em específico as ações afirmativas de cotas sociais. Ou seja, o caminho metodológico de tal capítulo propõe partir do conceito geral de políticas públicas e suas etapas de análise, depois abordar um segmento específico de política, aquela de cunho social, onde, dentro dela, encontramos as políticas educacionais, que abarcam a ação afirmativa, natureza da política de cotas sociais, objeto de estudo desta dissertação. É conveniente esclarecer que o objetivo principal não é esgotar o estado da arte da análise de políticas públicas, apenas demonstrar um caminho de compreensão teórica com o objetivo de fornecer os conceitos básicos da política posta em questão aqui enquanto objeto de estudo, frente ao princípio de justiça social anteriormente demonstrado, a conquista de direitos sociais, como é o caso, nesta pesquisa, da educação.

3.1 Os princípios e o desenho das políticas públicas

Neste subcapítulo, propõe-se trabalhar alguns conceitos úteis na abordagem das políticas públicas, bem como entender as etapas de análise do processo político que caracterizam uma política pública, com foco na etapa de avaliação, que será utilizada, na conclusão da pesquisa, para analisar os resultados da política de cotas sociais na educação superior. Os conceitos de análise das outras etapas também serão úteis na caracterização da política aqui abordada.

Contudo, para que isto se realize, é necessária a compreensão de todo o processo pelo qual determinada política sofre até que esta seja aplicada na prática, respondendo ou não à demanda pela qual tal política foi formulada, bem como os princípios que inspiraram a sua criação e execução, investigando se os princípios inspiradores de Justiça Social foram promovidos de fato nos efeitos e resultados obtidos na avaliação da política de cotas sociais para acesso à educação superior.

Para compreender o que é uma política pública, deve-se ter em mente que a principal característica das sociedades modernas é a ampla diferenciação social de indivíduos dispostos em inúmeras categorias e papéis sociais. Ora, a consequência disto é a alta complexidade das relações sociais e o surgimento de muitos conflitos. Assim, administrar estes conflitos torna-se uma questão de sobrevivência em sociedade.

A solução de conflitos, então, pode ser realizada através da coerção pura ou pelas vias da política. Por ter um impacto reduzido e um custo bastante elevado, a coerção pura por si só não satisfaz as necessidades de uma sociedade. Já a política, apesar de ter a coerção enquanto possibilidade, seu conceito e âmbito de atuação é bem mais amplo. Política, então, seria um meio pacífico de solucionar conflitos. Indo mais além neste conceito, nas palavras de Maria das Graças Rua, “A política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 1998, 232).

Partindo do conceito de política, pode-se entender a política pública, então, enquanto uma espécie de *output*¹, resultante da atividade política, compreendendo o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Em outras palavras, uma política pública envolve decisão política, entendida como escolha e mediação entre “fins pretendidos e meios disponíveis”, estratégia e ação. Nas palavras de Celina Souza (2010):

Política Pública é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo do curso dessas ações. A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2010, p. 69).

A natureza pública incide justamente na negação de um caráter privado e em ir além da noção de coletividade que seu nome implica, mas sim pelo caráter imperativo de ser uma decisão política imbuída de ação autoritária proveniente do poder público, a ser o Estado, instrumento legitimado de poder e autoridade. Assim, a política pública tem em seu âmago a atividade política e opera de forma que seja resultante de um processamento entre as demandas vindas da sociedade que encontram apoios e ações internas ao sistema político. O *input* é a necessidade da sociedade como um todo, uma minoria ou grupo específico.

Fazendo uma analogia para melhor compreender as expressões *input* e *output*, me utilizo dos conceitos e analogias realizadas por Clifford Geertz (1978). O corpo humano recebe *inputs*, ou provocações do ambiente externo ou de outros indivíduos. Estes *inputs* atingem igualmente qualquer indivíduo. O que vai comandar a reação deste indivíduo ao *input* recebido é a sua teia de significados neurológicos, biológicos, sociais e culturais, que funcionam enquanto um prisma no interior deste indivíduo. Como este conjunto de fatores formam uma subjetividade individual, esta reação, ou o *output*, será diferenciado de indivíduo para indivíduo, conforme os critérios já mencionados. Analogamente, o Estado então seria um ente dotado de subjetividade por conta de sua teia de instituições e relações políticas e sociais já estabelecidas. A sociedade funciona enquanto uma provocação externa, fornecendo uma demanda ou

¹ *Output* e *input* são expressões criadas por David Easton (1969) ao desenvolver a Teoria dos Sistemas

input. Desta maneira, a reação do Estado e do governo a esta demanda será denominada *output*, uma resposta ao input inicial e resultante de suas subjetividades.

O *input* pode ainda ser visto além da soberania do Estado. Sabemos que cada país tem seu próprio sistema político legitimado e soberano. Contudo, graças à globalização, surgiram diversos órgãos supra estatais, bem como crises nacionais e internacionais que, muito embora sejam alheias a outros países, graças à economia globalizada de mercado, atingem sua economia e sua política. Assim, não é incomum a interferência de ONG'S e organizações internacionais/supra estatais em uma política interna na demanda de políticas públicas.

Em outras palavras, a atividade política governamental busca satisfazer as necessidades dos atores sociais e buscam os apoios. Assim, soluciona grande parte do que seja a política: os conflitos entre diferentes pessoas, órgãos ou países, através da legitimidade do estado ou de um órgão supra estatal.

Bonetti busca promover a discussão sobre políticas públicas através do privilégio de três aspectos em específico, segundo as palavras do autor:

A complexidade que envolve o princípio da elaboração das políticas, sua operacionalização e, finalmente, o que vem a ser o caráter das políticas públicas. Entende-se, portanto, que o que vem a ser de uma política pública resulta da dinâmica adotada no todo de sua trajetória, da elaboração à efetivação (BONETTI, 2006, p.8).

Desta maneira, há um fio condutor que nos leva até o surgimento de uma política pública: Há o princípio, fatores determinantes que dão origem às ideias, sejam esses fatores ideologia, interesses, etc., a ideia que surge após o princípio, e finalmente a política pública que nasce da elaboração e materialização de uma ideia.

As políticas públicas, então, de forma prática, seriam recursos públicos, advindos do Estado. Ou seja, significa uma ação destinada a um público e que envolve recursos. Também há de se considerar medidas de intervenção administrativa por parte do Estado, sem que sejam utilizados recursos financeiros, como é o caso de ações afirmativas educacionais. Desta forma, Bonetti (2006) fala de políticas públicas de intervenção administrativa versus políticas públicas de investimento pelo Estado – que imbuí aplicação orçamentária. A análise de políticas públicas deve partir dessas duas modalidades, que tem princípios que formam a natureza da significação das

políticas públicas. Estes princípios seriam uma espécie de metas a serem cumpridas em áreas tratadas enquanto prioridade, como exemplo as políticas educacionais.

No âmbito da relação entre Estado, Sociedade civil e Políticas Públicas, Bonetti (2006) nos fala que há um entendimento dentre estas três esferas, de onde surgem os agentes definidores das políticas públicas. Cada momento histórico, através da interação entre economia, cultura e interesses dominantes, encontrados entre a sociedade e o Estado, produzem ações institucionais, ou, em outras palavras, as políticas públicas.

É simplismo entender o Estado enquanto uma instituição regida pela lei ou somente a serviço da classe dominante, no contexto da nova configuração mundial pautada pela “universalização das relações sociais e econômicas” (BONETTI, 2006, p. 12). Isto é causado pela globalização, que criou novos elementos na relação entre sociedade civil e Estado. Ou seja, a exigência da neutralidade do Estado não faz o menor sentido. Então as políticas públicas não surgem de um processo neutro, mas impregnado de ideologias, interesses e relações de forças e de barganha. Existem interesses de um grupo dominante, movimentos sociais, partidos políticos, o que demonstra que na verdade há uma conjuntura de forças atuando a todo momento. Grupos econômicos e sociais estão cada vez mais engajados em se relacionar com o Estado, provocando impacto no processo de operacionalização de determinada política pública.

Tais grupos operam criando inputs, ou demandas, destinados ao Estado, com sua natureza baseada na necessidade de determinado grupo ou da sociedade como um todo. Estas demandas podem ser novas ou recorrentes. As demandas novas são oriundas de um conflito onde surge um novo problema ou um novo ator político. Ou seja, há uma situação nova criando uma dimensão política em torno de algum ator já existente, dando a este expressividade e destaque político. Já as demandas decorrentes são “problemas mal resolvidos ou não resolvidos, e que voltam sempre ao cenário político e à agenda governamental” (RUA, 1998, p. 235). Há ainda o fenômeno da sobrecarga de demandas, onde o sistema tem sua estabilidade ameaçada por conta de demandas acumuladas. Pode ocorrer, raramente, uma ruptura institucional. Mas na maior parte das vezes gera apenas crises no governo e na relação deste com a sociedade, gerando redução de apoio e, conseqüentemente, aumento dos conflitos. No caso da ação afirmativa de cotas sociais, pode-se apontar

enquanto demanda a necessidade, por parte de alunos egressos de escolas públicas, em contexto de desigualdade social, da criação de políticas que garantam a democratização do acesso à Educação Superior, visto que a igualdade formal entre alunos egressos de escolas públicas e privadas não existe de fato, como apontam pesquisas demonstradas no capítulo anterior.

Atores políticos são indivíduos ou grupos específicos envolvidos nos conflitos por conta de interesses, que serão manifestados em atos políticos, ou serão afetados de alguma maneira pela decisão tomada no desenvolvimento da política pública. Ou seja, para ser ator, não precisa estar envolvido ativa ou diretamente na formulação de uma política, basta que seus interesses sejam afetados enquanto consequência de um ato político oriundo de uma política pública.

Há três tipos de padrões encontrados no *modus operandi* das relações entre estes atores: lutas, jogos e debates. Nas relações de luta, a situação obrigatoriamente envolverá perda de um ator e ganho de outro. Apesar de ser a mais tensa das relações políticas, dependendo do custo envolvido, cada um pode ceder um pouco para evitar enfrentamentos de custos elevados. Nas relações de jogos, um ator tentará vencer o outro em um momento específico, sem eliminá-lo, para que haja uma possível situação de aliança no futuro. Nos debates, há relações de persuasão e argumentação, onde um adversário tentará ganhar o outro através de argumentos com o objetivo de tornar este um aliado do primeiro. Um ator se utiliza de persuasão com o intuito de promover uma adesão da outra parte fazendo que este pense que as possibilidades que o primeiro oferece são mais vantajosas para ambos.

A política de cotas sociais, no caso da UFPI, possui, na sua formulação, relações de debates entre seus atores, conforme se abordará no tópico destinado à trajetória de tal política na universidade citada. Os integrantes do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí, enquanto atores políticos, promoveram intensos debates ao longo de várias reuniões registradas em atas, com o intuito de formular a política de cotas sociais, se utilizando de persuasão ao longo das reuniões do conselho até que chegaram a um consenso e implementaram a política na UFPI.

Com base no conhecimento dos conceitos de política, políticas públicas, atores sociais e demandas, agora analisemos, passo a passo, as etapas do ciclo das políticas públicas: Surgimento do problema político na agenda, a formulação da política, sua implementação e a avaliação da política pública.

3.1.1 Surgimento do problema na Agenda

Adentrando na seara do surgimento e a implementação de uma política pública, pode-se dizer, segundo RUA (1998), que o ponto de partida é um estado de coisas, situação incômoda de grupos insatisfeitos, onde seus problemas não são prioridade nem possuem expressão na agenda governamental. A etapa seguinte é quando o estado de coisas vira um problema político, tornando-se motivo de preocupação e prioridade para as entidades governamentais.

Contudo, nem sempre o estado de coisas vira problema político. Esta situação é chamada por Bachrach e Baratz, de “não-decisão” (Bachrach e Baratz *apud* RUA, 1998), onde temas ameaçam valores sociais e culturais e por isso sequer são incluídos na agenda governamental. Pode ainda haver a inclusão com posterior obstrução da implementação. “Um estado de coisas geralmente transforma-se em problema político quando mobiliza ação política” (RUA, 1998, 239).

Para virar problema político, o Estado de coisas deve ter mobilização de ação política, constituição de uma situação de crise, calamidade ou catástrofe, ou, pelo menos, que represente uma situação de oportunidade ou vantagem para algum ator com poder. Se for atestada pelo menos uma destas situações, será configurado o estado de coisas enquanto problema político na agenda governamental. No caso pesquisado nesta dissertação, pode-se apontar a situação de crise retratada na desigualdade social, onde nem todos os indivíduos têm acesso aos direitos mais básicos, no caso aqui, a educação. Segundo João Feres Junior, “A educação pode ser um momento chave para a produção ou reprodução da desigualdade” (FERES JUNIOR, 2004, p. 300). Sendo assim, o acesso e democratização da educação vira problema político e questão de discussão e prioridade para as entidades governamentais.

3.1.2 Formulação de alternativas

Após o diagnóstico de um problema político, a etapa seguinte rumo ao desenvolvimento de uma política pública é a formulação de alternativas, embasada nas preferências e interesses dos atores envolvidos. Como já falado, o ponto inicial é sempre a manifestação de um conflito, onde cada lado busca ferramentas de poder para ganhar a disputa. Neste momento, atores unem-se ou desvencilham-se conforme o custo-benefício econômico, político ou eleitoral em jogo. A política, então, vai ter determinada configuração dependendo das decisões e dos atores que ganharem ou perderem. Segundo RUA(1998), “Para entender o processo de formulação – e também a implementação – é essencial definir quais são os *issues* (questões) de uma política e identificar as preferências dos atores em relação a cada um deles” (RUA, 1998, p. 241). Daí, então, surgem arenas políticas, alianças entre atores que entram em disputas, movidos por vantagens e expectativas. Estas arenas podem ser distributivas, regulatórias e redistributivas, dependendo do grau de conflito e da quantidade de recursos a serem alocados em jogo. No caso da política de cotas sociais na Educação Superior, o que se vê é uma arena de natureza redistributiva, pois há a realocação de recursos, que no caso são vagas de universidades públicas, para determinado grupo específico, a serem os alunos egressos de escola pública.

O problema se tornando prioridade governamental, a próxima etapa, então, é a formulação de alternativas, maneiras de pensar uma possível solução para a demanda. Conforme Celina Souza (2006), “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (Souza, 2006, P. 26).

Lindomar Bonetti (2006) analisa a complexidade na formulação e operacionalização das políticas públicas. Normalmente, a academia trata isto através da abordagem jurídica, fato difundido na tradição dos países ibéricos, ou em questão da destinação e do gerenciamento dos recursos públicos – análise de resultados. Isso deixa a desejar no que diz respeito às etapas anteriores do processo, ou, como o autor coloca, à gestação da ideia de uma possível ação pública que ocasiona uma política pública. A formulação de alternativas obedecerá a algum modelo por questões estratégicas. São modelos de formulação de alternativas, segundo RUA (1998): o incremental, o racional-compreensivo e o *mixedscanning*.

O modelo incremental oferece soluções paliativas e graduais. Assim, a melhor decisão é a que visa a satisfação dos órgãos envolvidos, não o objetivo final de solucionar um problema. Este modelo tem como pressuposto a existência de relações de poder em que soluções tecnicamente corretas seriam politicamente inviáveis. Este modelo é conveniente em situações de alto poder de conflito ou de políticas com limitação de recursos que precisem ser analisadas para possibilitar boas condições para sua implementação.

Já o modelo racional – compreensivo tem maior alcance e maior proporção de recursos alocados. A lógica que orienta quem toma decisões também é diferente. O problema deve ser analisado e bem compreendido, para que se permita a criação de decisões de alto impacto. Ou seja, a resolução do problema é o objetivo final. Por ser uma decisão de alto impacto, esta é tomada lentamente, exigindo minucioso processo de estudo de possibilidades técnicas e políticas. Daí, então, é traçado um plano de ação com objetivos específicos com o intuito de realizar uma grande mudança.

Contudo, estes dois modelos trazem em seu cerne alguns problemas. O modelo incremental provoca poucas mudanças e é visto como conservador. O racional-compreensivo é tecnicista e ignora relações de poder e seu impacto nas tomadas de decisões. Da tentativa de sanar estes problemas, foi criado um modelo composto pelas duas abordagens, uma concepção de Amitai Etzioni (1967), o *MixedScanning*. Nas palavras de RUA:

Etzioni considera o *MixedScanning* o método adequado para lidar com as decisões estruturantes porque permite explorar um amplo leque de alternativas. Basicamente, o *MixedScanning* requer dos tomadores de decisão o engajamento em uma ampla revisão do campo de decisão, sem se dedicarem à análise detalhada de cada alternativa – conforme faz o modelo racional-compreensivo. Essa revisão permite que alternativas de longo prazo sejam examinadas e levem a decisões estruturantes. As decisões incrementais, por sua vez, decorrem das decisões estruturantes e envolvem análises mais detalhadas de alternativas específicas”. Conforme já mencionado, uma demanda expressa aspirações ou necessidade quanto à solução de um problema. Estas aspirações transformam-se em expectativas quando as alternativas começam a ser formuladas. Obviamente, há atores que esperam obter vantagens com uma decisão e outros que acreditam que esta decisão lhes trará desvantagens. A partir dessas expectativas, os atores mobilizam-se e defendem seus interesses (RUA, 1998, p. 247).

3.1.3 Tomada de Decisão

Para Bonetti (2006), há o pressuposto de que nas últimas décadas, a estrutura produtiva e política de uma nação se constitui através das instâncias global, nacional e local, diferenciando-se do contexto anterior, onde as políticas públicas eram geradas a partir da análise do contexto nacional. Sendo assim, nas palavras de Bonetti:

A tomada de decisão que resulta em uma política pública inclui alguns condicionamentos básicos dependendo do momento histórico. Trata-se, portanto, de decisões de intervenção na realidade social, quer seja para efetuar investimento ou para propiciar pura intervenção administrativa ou burocrática (BONETTI, 2006).

A elaboração e o estabelecimento de políticas públicas no contexto atual dependem de certos fatores preponderantes: interesses de elites globais e interesses que partem do contexto nacional. Sendo assim, a política pública será resultante da relação entre os agentes de poder que representam forças de distintos graus e distintos patamares. E a força sempre será proporcional ao poder que esta representa.

A rigor, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc. Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. Ou seja, não existe vínculo ou relação direta entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação. E também não existe relação ou vínculo direto entre o conteúdo da decisão e o resultado da implementação. O que garante a transformação de uma decisão nos regimes democráticos? A efetiva resolução de todos os pontos de conflito envolvidos naquela política pública. Essa efetiva resolução não significa nada tecnicamente perfeito. Significa o que politicamente se considera uma boa decisão: uma decisão em relação à qual todos os atores relevantes acreditem que saíram ganhando algo e nenhum deles acredite que saiu completamente prejudicado. Como esta solução é realmente difícil de ser obtida, apesar de todas as possibilidades de negociação, então considera-se também uma boa decisão aquilo que foi a melhor possível naquele momento específico (RUA, 1998, p. 250-251).

3.1.4 Implementação

Para fins de análise, divide-se a política pública em etapas: formulação, decisão, implementação e a avaliação de políticas públicas, como já tido anteriormente. Como já foi falado acerca da formulação e decisão, agora analisa-se a

etapa da implementação. Tal fase é a realização de planos já traçados através das ações necessárias.

É o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos, de natureza pública ou privada, com vistas à obtenção de objetivos estabelecidos antes ou durante a execução das políticas. É possível identificar dois tipos de implementação. Quando uma política requer a constituição de uma estrutura organizacional complexa para sua execução, trata-se de implementação administrada. É o caso de políticas como a saúde e a educação. Quando uma política apenas estabelece regras e condições e deixa aos interessados as iniciativas destinadas à sua realização, trata-se de uma implementação não administrada (RUA, 1998, p. 252).

É na fase da implementação, entre a formulação da política e seus resultados na prática, que surge a necessidade de um acompanhamento minucioso. É durante esse processo que se pode perceber sinalizações de seu futuro sucesso ou fracasso. É aqui nesta etapa, também, que podem ser criadas adaptações no desenho da política de acordo com os resultados do acompanhamento, ou até mesmo a criação de novas políticas.

Dado o caráter autônomo do processo de implementação, não há uma relação direta entre o conteúdo das decisões que configuraram uma determinada política pública e os resultados da implementação, que podem ser diferentes da concepção original. Seu sucesso está associado à capacidade de obtenção de convergência entre os agentes implementadores em torno dos objetivos da política e, particularmente, do suporte político daqueles por ela afetados. Além de ser um processo de adaptação em função das mudanças do contexto, a implementação envolve decisões e, nesse sentido, é um processo que pode criar novas políticas (MENICUCCI, 2007, P. 303-304).

Atenção especial ainda deve ser dispensada quando uma política pública envolve diferentes níveis de governo, de setores, ou diferentes regiões, devido o maior grau de complexidade encontrado em tal política.

3.1.5 Avaliação da política pública

Ainda no ciclo de uma política pública, há a etapa da avaliação, onde há a apreciação de programas já implementados, visando a resposta em relação à proposta criada na formulação e seus impactos positivos e negativos, para que se

possa avaliar determinada política, tanto no sentido normativo, onde aspectos valorativos são postos em questão, quanto na manutenção, suspensão ou reformulação de tal política, conforme os resultados obtidos na avaliação.

Na avaliação de políticas se apreciam os programas já implementados no que diz respeito aos seus impactos efetivos. Investigam-se os déficits de impacto e os efeitos colaterais indesejados para poder extrair consequências para ações e programas futuros. Nessa etapa, caso os objetivos do programa tenham sido atendidos, o ciclo político pode ser suspenso ou chegar ao fim, senão à iniciação de um novo ciclo, isto é, a uma nova fase de percepção e definição de problemas (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 531).

Sendo assim, pode-se dizer que tal etapa é necessária para o diagnóstico dos resultados da política, para que com isto se possa promover adaptações condizentes com os resultados da política na prática, com vistas ao desenvolvimento desta e resposta à demanda que justificou a criação de determinada política. São revistos, então, na avaliação, a forma e os instrumentos utilizados no decorrer do processo já em curso. Embora seja apontada enquanto momento específico do ciclo, ela tem sido utilizada para analisar vários momentos do processo de uma política, subsidiando decisões que possam vir a ser tomadas no decorrer de tal processo, dependendo das necessidades percebidas.

3.1.5.1 Tipos de avaliação

A avaliação de políticas e programas sociais caracteriza-se como esforço consciente de governo para mudar comportamentos ou desempenhos de uma política ou programa, oferecendo informações para decisões políticas sobre o impacto de medidas públicas orientadas para mudança de comportamentos e situações. Pode se constituir em instrumento eficaz para controle social das políticas sociais, quando considera as informações de que a avaliação pode gerar e publicizar sobre políticas e programas sociais. As questões fundamentais da avaliação dizem respeito a como as políticas e programas se desenvolvem, o que fazem e o que é suposto fazerem, para quem se destinam, qual sua extensão e quais os efeitos desejados, não desejados, previstos, não previstos, sempre correlacionando tais efeitos com seus custos.

A avaliação de Políticas Públicas “está ancorada num conjunto de valores e noções sobre a realidade social partilhado pelos membros relevantes de uma maioria

de governo, que permite distinguir uma política ‘boa’ da ‘má’” (MELO, 1998, P.11). É notória, então a percepção de que a avaliação política não é apenas etapa procedimental na qual o governo promove regulações e fiscalizações técnicas de uma política pública resumida a mera intervenção estatal. Por intervirem na sociedade como resposta a uma determinada demanda ou problema,

A política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente [...] É um mecanismo de mudança social, orientada para promover o bem estar de segmentos sociais, principalmente os mais destituídos, devendo ser um mecanismo de distribuição de renda e de equidade social (SILVA, 2001, p.37 – 38).

Logo, a realização da avaliação política pode ser utilizada enquanto um “instrumento eficaz de controle social” (SILVA, 2001), por parte da sociedade, das políticas sociais instauradas, como é o caso, nesta dissertação da política de ação afirmativa de democratização do acesso à educação superior. Contudo, há a necessidade de se esclarecer a diferença entre avaliação normativa e pesquisa avaliativa.

Antes de classificar os tipos de avaliações, convém diferenciar a avaliação normativa da pesquisa avaliativa. Considera-se que a avaliação pode ser resultado direto da aplicação de critérios e normas bem definidos ou ser elaborada a partir de um procedimento científico, caracterizando-se como uma pesquisa. Neste último caso, são analisadas também a pertinência, os fundamentos teóricos e as relações existentes entre a intervenção e o contexto no qual ela se situa (BAPTISTA e REZENDE, 2011, p. 154).

Maria Ozanira da Silva e Silva (2010) foca na pesquisa avaliativa, a partir de abordagens compreensivas que se propõem a articular o método quantitativo com o qualitativo, merecendo grande atenção as variáveis contextuais, passando a explicitar a dimensão política da avaliação, percebida em articulação com a dimensão técnica, com perspectiva de subordinação desta àquela. A autora citada busca apresentar a avaliação de políticas e programas sociais, nos seus aspectos conceituais e metodológicos, situando-a no âmbito da pesquisa avaliativa, levando em consideração o processo de formação e implementação das políticas públicas de corte social. Para Silva (2010), a pesquisa Avaliativa diz respeito a um:

Ato técnico e político, instituído por procedimentos capazes de captar o projeto de sociedade de referência da política e programa avaliado, moldado nas correlações de forças que expressam as demandas sociais, referenciada

por objetivos, finalidades, compromissos e desdobramentos (SILVA, 2010, p.52-53).

O foco central das pesquisas avaliativas tem sido a verificação de objetivos (resultado de um programa) ou de impactos, tendo como critérios a eficiência, eficácia e efetividade. As Políticas Públicas, de acordo com a avaliação, são decisões governamentais que geram impactos tangíveis e mensuráveis, alterando assim, as condições de vida de um grupo ou população ou produzindo mudanças em atitudes, comportamentos e opiniões. A avaliação orienta-se pelo método científico e apresenta um caráter público.

[...]A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar, de maneira válida e confiável, dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos. Visam comprovar a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisões racionais e inteligentes entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados[...] (AGUILAR e ANDER-EGG, 1994,p.31)

A Avaliação Sistemática, segundo Silva (2010), responde a determinadas questões básicas, tais como: quando avaliar (antes, durante e depois da implementação de um programa, identificando os vários tipos de avaliação, variando os objetivos), onde avaliar (*Locus* geral, formal e nacional ou um *locus* específico, formal local, gerando informações para programas de grande e médio alcances ou para pequenos programas ou projetos locais), para quem avaliar (O foco varia conforme o usuário), o que avaliar (diz respeito ao conteúdo ou o objeto da avaliação, aspectos que orientarão a avaliação), e por que avaliar (motivos que justificariam a necessidade de uma pesquisa avaliativa de determinada política).

A avaliação possui dimensões ou ordens: moral, política, instrumental, técnica e econômica. A ordem moral se relaciona com a exigência de probidade dos gestores na gestão do programa e dos usuários na apropriação dos benefícios. A ordem política diz respeito à verificação dos propósitos da política ou programa em relação aos princípios de justiça minimamente aceitos, bem como o controle social dos programas sociais. A ordem instrumental se relaciona com a geração de informações para

monitorar o programa. Já a ordem técnica é a clarificação do problema social que motivou o programa, para correção, melhoria e avanço técnico do programa. Por último, temos a ordem econômica, que diz respeito à racionalização e melhor aplicação de recursos.

Envolve concepções teóricas da própria avaliação e de seu objeto. O método não se separa dos procedimentos e que a avaliação é uma exigência e compromisso do estado em relação aos cidadãos, com vistas a novas práticas de transformação das políticas e transparências das ações públicas (SAUL, 1999).

Em relação aos tipos de avaliação, esta pode ser tipificada de acordo com o objeto da avaliação, o método, procedimentos e técnicas a serem utilizadas na pesquisa avaliativa. Em relação ao momento de realização e dos objetivos, segundo SILVA (2010), há a Avaliação *ex ante*, onde se antecipam aspectos a serem considerados no processo decisório e há, ainda, a análise de custo/benefício e análise de custo/efetividade. Já a avaliação *ex post* fundamenta decisões qualitativas e quantitativas. No que se refere a quem realiza a avaliação, esta pode ser de tipo externo, interno, misto ou participativo. Já na visão de Baptista e Rezende (2011), o momento de realização da avaliação pode ser anterior, durante ou após a implementação de determinada política, dependendo dos objetivos que o ator, pesquisador ou órgão estatal têm.

Em relação à elaboração do plano da pesquisa de avaliação, tal plano deve conter a definição de um marco teórico de referência – base teórico conceitual, a definição do universo do programa a ser avaliado, a delimitação do objeto da avaliação – variáveis, índices, hipóteses, a definição de objetivos e metas, a seleção da estratégia metodológica, a definição de amostragem caso não haja possibilidade de se pesquisar a população inteira, a definição do plano de análise das informações analisadas, e definição de passos a serem seguidos no processamento de informações, o que montará um projeto com vistas a execução de uma avaliação de determinada política pública. As fases de um projeto de avaliação de políticas públicas podem ser percebidas na introdução desta dissertação, onde há a apresentação da pesquisa aqui realizada, com o marco teórico, a ser a Justiça Social, bem como os conceitos necessários para a compreensão do que sejam as cotas sociais, objeto de estudo da presente pesquisa. Em relação ao universo do programa, foi apontada a

Universidade Federal do Piauí, mais especificamente o Campus Ministro Petrônio Portella, sendo a população o número total de alunos ingressantes no citado campus no ano de 2009. O plano de análise consta de análise qualitativa e quantitativa, onde se abordam conceitos, tipologias, trajetória histórica e política e marcos de caracterização das fases do programa implementado, além de atos, resoluções, leis, documentos, bem como índices quantitativos que formaram o banco de dados estatísticos.

Após a construção do projeto, segundo Silva (2010), algumas etapas devem ser executadas, tais como: 1. Implementação da avaliação ou trabalho de campo; – levantamento de dados obedecendo o projeto, onde há intensa mobilização de recursos e aplicação dos métodos e das técnicas; 2. Processamento, análise e síntese dos dados e informações; Ordenação, classificação e agrupamento de dados para que depois se possa promover a análise e a síntese. A análise é a decomposição do todo em partes a serem analisadas. Já a síntese é a exploração das relações entre as partes estudadas para construir a interpretação final das informações e dos dados; 3. Elaboração e discussão do relatório; esse relatório possui a síntese dos resultados de uma avaliação, bem como a conclusão deste processo avaliativo e recomendações a serem feitas, obedecendo a função social do estudo; 4. Aplicação dos resultados da avaliação – É o ponto central da avaliação, apesar de se perceber que na prática, os resultados de uma avaliação têm aplicação nula ou bastante escassa, provavelmente por falha técnica, complexidade de resultados ou rejeição por parte dos sujeitos e suas diferentes racionalidades. Estas etapas serão vistas na execução da avaliação da política proposta por esta dissertação.

Em relação aos modelos e métodos, a avaliação de políticas e programas sociais, segundo Silva (2010), se utiliza dos métodos e técnicas próprios da pesquisa social, escolhendo, dentro destes, o que mais se alinha aos objetivos da política, da avaliação, da disponibilidade de recursos e da preferência de quem avalia, desde que dentre os métodos e as técnicas escolhidas tenham conexão lógica entre si.

Tratando de modelos de avaliação, Marcus Figueiredo e Argelina Figueiredo (1986) apontam dois grupos de política a serem avaliadas. O primeiro grupo diz respeito a políticas com propósitos de produção de bens e serviços públicos, onde há a avaliação de metas, avaliação de meios voltada pra verificar a eficácia funcional, administrativa e contábil e avaliação da relação custo/benefício e custo/resultado. Já

o segundo grupo se relaciona à políticas com propósitos de mudança e avaliação de impactos. Aqui estão as políticas voltadas para a busca de mudanças nas condições sociais e é o grupo onde se encontra a política de ação afirmativa de cotas sociais. A mudança deve ser econômica, ideológica e/ou culturalmente sustentável. Têm-se impactos objetivos, quantitativos, e impactos substantivos, a mudança qualitativa nas condições de vida da população, baseados no princípio exterior de justiça social.

Os métodos utilizados na avaliação de políticas e programas sociais são o monitoramento, avaliação de processos, avaliação de resultados/impactos e avaliação política da política. O monitoramento

É uma atividade gerencial que visa o controle de entrega de insumos de acordo com as metas e manutenção de calendário de trabalho [...] É um exame contínuo efetuado, em todos os níveis hierárquicos, pela administração do programa, para verificar como estão sendo executadas as atividades (SILVA, 2001, p. 79).

A avaliação de processos, juntamente com a avaliação de impactos, é o modelo mais considerado na literatura. Este modelo busca a eficácia de determinado programa ou política, ou, em outras palavras, se o modelo escolhido está produzindo resultados de acordo com as metas propostas no projeto do programa, controlando antecipadamente a qualidade do efeito. Assim, sua questão central é o funcionamento do programa, identificando êxitos e fracassos, os determinantes que explicam o sucesso ou o fracasso, e sugere procedimentos alternativos para que se corrijam possíveis obstáculos identificados ao longo do programa.

Na avaliação de resultados/impactos, o foco central são as mudanças quantitativas e qualitativas resultantes de determinada ação governamental sobre as condições de vida da população, tendo como critério a efetividade (SILVA, 2001). Aqui, sempre haverá relação de causalidade entre uma variável independente (programa) e uma variável dependente (as mudanças sociais), e há ainda a possibilidade do surgimento de variáveis intervenientes. Há a necessidade, para se aferir mudanças sociais, de se estabelecer previamente o conceito do efeito que se busca, para que depois disso, a avaliação possa responder se houve efeito positivo, nulo ou negativo. Como não se pode atestar com certeza a causalidade entre variáveis por conta de possíveis variáveis intermitentes, a avaliação de impacto trabalha com mudanças ocorridas dentro de dois momentos, o antes e o depois, sem que se possa

afirmar categoricamente a causa e efeito, mesmo com a possibilidade da presença de dados estatísticos.

Há um uso pouco preciso da noção de resultados e do tipos de resultados (no sentido amplo da palavra), que podem ser avaliados simultaneamente:

Desempenho ou resultados (no sentido estrito da palavra): refere-se aos produtos do programa, previstos em suas metas e derivados do seu processo particular de produção;

Impactos: São as alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas;

Efeitos: dizem respeito a outros impactos do programa, esperados ou não, que afetam o meio social e institucional no qual se realizou (DRAIBE, 2001, p. 37).

A avaliação de resultados será utilizada no decorrer da análise da implementação e dos resultados da política de cotas sociais na Universidade Federal do Piauí, oferecendo os dados necessários para que se promova a avaliação política da política, etapa avaliativa em que há também a atribuição de valores no que concerne aos efeitos da política, com base nos princípios que sustentam a formulação de políticas que busquem promover a democracia, como é o caso, aqui, da noção de justiça social, que abarca os conceitos de direito, cidadania e igualdade. Tal etapa será analisada separadamente no próximo tópico.

3.1.5.1.1 Avaliação política da Política Pública

Como um tipo específico de modelo de avaliação, há a avaliação Política da política, que trata da “Análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política e as razões que as tornam preferível a qualquer outra” (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986). Já a análise de Políticas Públicas é a “Avaliação da engenharia institucional e dos traços constitutivos do programa, enquanto a avaliação da política é que vai atribuir uma relação de causalidade entre determinado programa ‘x’ e um resultado ‘y’ ” (ARRETCHE, 1987). O método da avaliação política da política, escolhido para ser o caminho de pesquisa avaliativa desta dissertação,

Emite julgamento atribuindo valor aos resultados. Envolve princípios políticos fundamentais sobre concepção referente ao bem-estar humano, destacando

os princípios de igualdade e democracia e a concepção de democracia (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986, p. 111).

Em suma, este tipo de avaliação visa compreender as razões da política escolhida ser preferível em detrimento de outras, através da análise dos princípios utilizados na fundamentação teórico-conceitual da política pública. Este modelo encontra-se localizado na fase de formulação de uma política. Funciona enquanto uma etapa da avaliação de políticas, onde há o estudo dos princípios que funcionam enquanto norteadores de determinada política, promovendo um exame substantivo entre o produto de determinada política e o princípio de justiça social.

Na medida em que envolve princípios políticos, cuja relevância é dada por sua conexão com alguma concepção de Bem-Estar humano, e as prioridades a serem observadas entre eles, a análise de avaliação terá sempre um caráter complexo e controverso. Não obstante, parece-nos difícil prescindir do que aqui estamos chamando de Avaliação Política como uma etapa preliminar e preparatória do que convencionalmente se chama Avaliação de Política. Ao chamarmos a atenção para a necessidade da avaliação política propriamente dita, temos como objetivo único deixar claro o critério que deve informar a avaliação de políticas específicas. Dessa forma, por avaliação política entendemos a análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tomam preferível a qualquer outra. Mas uma vez, porém, recorreremos a Brian Barry para lembrar que estas razões têm que ser relevantes, ou seja, devem estar referidas a princípios cuja realização irá, presumivelmente, contribuir para uma desejável quantidade e distribuição de bem-estar (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986, p. 108).

A avaliação política da política aponta para a compreensão do fenômeno através da perspectiva de princípios como justiça social, democracia e igualdade, segundo Silva e Silva (2010). Tais princípios são inevitavelmente valorativos e são encontrados na fase da formulação de políticas públicas, enquanto elementos que não só norteiam, mas embasam o próprio surgimento de tal política. Compreender estes princípios a fundo leva à proteção do bom funcionamento de determinada política, na medida em que esta terá tais princípios enquanto referência no decorrer de todo o seu funcionamento, e não apenas em uma etapa específica. Sendo assim, estes princípios funcionam, ainda, enquanto termômetro no diagnóstico da política, pois:

Propõe atingir níveis mais adequados de eficiência, eficácia e efetividade, e indica as diretrizes - transparência e descentralização - que devem orientar a tomada de decisões e a implementação das políticas a ele pertinentes (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986, p.109).

Sendo assim, muito embora a avaliação política da política tenha escassa literatura dentro da área das políticas públicas, tal avaliação se alinha metodologicamente com o estudo das cotas sociais e com os conceitos que são abarcados no princípio da Justiça social enquanto princípio norteador de tal política. Justifica-se, então, a apresentação da teoria Rawlsiana e correntes posteriores ao pensamento de Rawls (2000) no capítulo anterior, na medida em que tal fundamentação teórica oferece conceitos de igualdade, equidade, democracia e desenvolvimento de capacidades englobados no princípio da justiça social necessários e encontrados enquanto pressuposto na formulação de políticas públicas que visem a garantia de tal princípio, como é o caso das cotas sociais, uma política que busca na reflexão do sistema educacional enquanto instituição baseada em normas constitucionais de igualdade e livre acesso. Aqui, justifica-se, também, a necessidade de se abordar, no capítulo teórico anterior, as desigualdades sociais e educacionais, bem como estudos que demonstrem a necessidade da implementação de políticas que democratizem o acesso à educação, dado que tal democratização, embora garantida no ordenamento jurídico brasileiro, não se realiza de fato, por conta da dificuldade de acesso de grupos específicos, como é o caso, aqui abordado, de alunos egressos de escolas públicas frente à Educação Superior federal.

Contudo, ainda é necessário conceituar as cotas sociais dentro da ampla área das políticas públicas, antes que se realize a avaliação dos resultados e a avaliação política da política de cotas sociais. Portanto, dando prosseguimento, após a compreensão das políticas públicas, as etapas de análises destas e o modelo específico de análise a ser utilizado, a avaliação (política e de resultados), passemos agora para o conceito de política social, ramo específico da política pública, área em que se situam as políticas educacionais e os tipos específicos destas, como é o caso da ação afirmativa de democratização ao acesso à Educação Superior, as cotas de natureza social.

3.2 Políticas Sociais

As políticas públicas possuem distinções internas de acordo com características setoriais. Estas diferenças abrangem dinâmicas e agendas próprias de cada setor, os atores, seus objetivos, bem como os recursos de poder diferenciados,

além dos interesses de cada área, podendo ser de natureza social, econômica, de infraestrutura ou de Estado, segundo Rua e Romanini (2013). As políticas sociais seriam, então, um tipo específico de política pública que se orientam com vistas à promoção do desenvolvimento do bem-estar social e da cidadania, através do provimento dos direitos sociais, como é o caso da educação.

Souza (2010) fala sobre a diferença entre políticas públicas e políticas sociais. Estas últimas podem ser entendidas enquanto ações governamentais desenvolvidas em conjunto por meio de programas que proporcionam a garantia de direitos e condições dignas de vida ao cidadão de forma equânime e justa. Trata-se, então, de ações governamentais específicas dentro do universo das políticas públicas, onde o Estado atua com vistas às necessidades básicas que proporcionem o bem-estar dos cidadãos, podendo ser desenvolvida enquanto resposta a uma demanda universal ou focalizada.

A Política Social tem tomado grande espaço, desde o período pós-guerra, no cenário internacional, no que concerne ao desenvolvimento principalmente de países cuja população foi bastante afetada pelos grandes acontecimentos do século passado. Percebe-se que a política social é um tipo específico de política pública que tende a aparecer nos países onde encontra-se o modelo de estado do Bem-Estar Social, sendo adotada pelos atores políticos e sociais com o intuito de promover assistência social aos seus indivíduos. Sendo assim, é conveniente conceituar tal modelo de estado para que se compreenda a utilização de políticas sociais quando há o objetivo de fomentar o desenvolvimento social de determinado país. Na visão de Maximiliano Martin Vicente (2009), o Estado do Bem-Estar social, seria, então,

(...) "um projeto cogente para recuperar o vigor e a capacidade de expansão dos países capitalistas após a tensão social, econômica e política do período entre guerras (...) ficou conhecido como '*A Era Dourada do Capitalismo*', por ser um momento de desenvolvimento econômico, com garantias sociais e oferecimento, praticamente, de emprego pleno para a maioria da população nos países mais desenvolvidos" (...) (MAXIMILIANO, 2009).

Visto enquanto marco de uma aliança entre empresários, trabalhadores e a classe média, esse período propiciou crescimento tamanho que chegou a se pensar em uma nova "Revolução Industrial". Contudo, com a conseqüente reurbanização, algumas mazelas inerentes a um processo de desenvolvimento emergiram e culminaram com o aspecto frágil deste processo, fazendo com que a concepção do

Estado do Bem-Estar Social fosse ameaçada, haja vista que além destas razões, a iniciativa privada já demonstrava insatisfação com a "demasiada" influência do Estado ao cobrar taxas altas de impostos, ocasionando diretamente uma crise econômica, principalmente no que diz respeito ao poder de consumo. Assim, com tantas pressões pondo em xeque o funcionamento de um Estado de alta arrecadação, foi aberta uma brecha para o questionamento de tal modelo vigente e reformulação de propostas de reforma e substituição do Estado do Bem-Estar Social.

Para Vicente (2009), a solução dos problemas do Estado do Bem-Estar Social seriam a contenção dos gastos públicos e daí a redução das políticas públicas inerentes ao Bem-Estar, além da criação de um exército de reserva - massa de trabalhadores desempregados - com o intuito de imobilizar o sindicalismo - medida vista enquanto iniciativa de uma tentativa de restauração do Neoliberalismo - Um sistema que representaria o capitalismo livre da intervenção estatal e de livre desenvolvimento. Com a substituição do Estado do Bem-estar Social pelo Estado neoliberalista, as políticas sociais deixam de ser prioridade, haja vista que estas possuem demandas que vão de encontro a um Estado reduzido e com baixo custo social.

Em contrapartida à visão de Vicente (2009), O Estado do Bem-Estar Social, para Lessa (2006), é essencial para a promoção de uma sociedade onde os cidadãos tenham plenas condições de desenvolvimento - de modo que haja políticas sociais para seus cidadãos e seus necessitados tenham o devido amparo da máquina estatal. Em outras palavras, é através do Estado, e em específico, da equipe atuante no governo, que as políticas sociais são respeitadas.

Contudo, o que se percebe é que na segunda metade do Séc. XX, tal modelo entra em crise a nível internacional, bem como no Estado brasileiro, cujos efeitos foram sentidos nos modelos de políticas públicas e sociais desenvolvidas na década de 1990, através do neoliberalismo. Todo este processo é sentido diretamente nas políticas educacionais, demonstrando a profunda relação entre contexto histórico, político, social, econômico e educacional. Contudo, já no fim do Sec. XX e início do Séc.XXI, o que se percebe é a retomada por políticas educacionais que mais se alinhavam ao Estado do Bem-Estar Social que ao desenho neoliberal, como será demonstrado no tópico de políticas educacionais e ações afirmativas no contexto brasileiro.

Através desta abordagem conceitual e histórica, percebe-se, então, que a política social é um tipo de política pública alinhado a um modelo específico de Estado e de suas relações com a sociedade.

Enquanto modelo de política pública específico, a política social também deve ter abordagem metodológica diferenciada. Desta forma, em trabalhos de pesquisa onde os objetos de estudo são uma destas duas políticas, é necessário se atentar para suas nuances de diferença ao formular uma metodologia que seja adequada para a realização da pesquisa.

O que distingue uma pesquisa em política pública de uma em política social? Existem importantes diferenças, notadamente nos seus focos. Enquanto estudos em políticas públicas concentram-se no processo e em responder questões como “por quê” e “como”, os estudos em políticas sociais tomam o processo apenas como pano de fundo e se concentram nas consequências da política, ou seja, o que a política faz ou fez. Essa aparentemente simples distinção tem, no entanto, implicações na agenda de pesquisa. Estudos em política pública não focalizam necessariamente o conteúdo substantivo da política, daí porque não assume importância fundamental o objeto da política pública, dado que qualquer produção do governo em qualquer área/setor pode ser tomada como ilustração do processo. Estudos sobre políticas sociais, ao contrário, são demarcados pelo objeto da política pública, focalizando, sempre, as questões que a política busca resolver, os problemas da área e seus resultados (SOUZA, 2010, p.71).

Com base nestes esclarecimentos, o presente trabalho irá tratar as cotas sociais enquanto política pública social, ação do Estado com vistas à garantia de direitos sociais básicos, tal como a educação. Tal ação política justifica-se quando, através de abordagem histórica e análise do contexto atual, percebe-se que tais direitos, muito embora sejam garantidos constitucionalmente, na prática, eles nem sempre estão acessíveis a todas as parcelas da população, daí a necessidade de uma política específica para uma demanda também específica, a demanda social, que se diferencia das demandas de infraestrutura, de cunho econômico e de Estado. Metodologicamente, percebe-se, ainda, que a política social tem maneira própria de ser abordada, e se alinha com os objetivos desta pesquisa, a busca do “como”, do “por que” da política de cotas e também de seus resultados. Passemos agora para a análise das políticas sociais de ação afirmativa na área educacional no Brasil.

3.3 Políticas Educacionais e Ações Afirmativas no Brasil

Este tópico tem como objetivo abordar historicamente as políticas públicas sociais de ação afirmativa na área educacional dentro do contexto brasileiro. Percebe-se a política educacional enquanto resultante da relação entre Estado e sociedade, onde o primeiro tenta, através da política, apreender relações globais da sociedade e também as singularidades do contexto local e histórico, ao formular e implementar uma política que corresponda às necessidades sociais traduzidas em demandas, segundo Santos 2012). Já as ações afirmativas são políticas públicas de caráter social e democrático no que concerne, principalmente, à educação.

As Ações Afirmativas podem ser compreendidas como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais – como emprego e educação – por parte da população em geral. O principal objetivo destas medidas consiste em promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios. No Brasil as ações afirmativas são representadas essencialmente enquanto programas de cotas, isto é, são medidas que priorizam a inserção social de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros) por meio da reserva de vagas (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007).

Com base nestes dois conceitos, propõe-se a abordagem do processo histórico brasileiro e sua relação com as condições sociais e políticas, no que diz respeito à educação, principalmente à Educação Superior, para que se possa analisar o surgimento das políticas educacionais de ação afirmativa das cotas sociais nas universidades.

Compreender as políticas educacionais brasileiras é compreender o histórico de ligação da sociedade no Brasil com o sistema de educação, marcada de tensões e contradições desde o período colonial até os tempos atuais. Segundo Freitag (1980), a educação brasileira é seletiva e conservadora no sentido de buscar a perpetuação do modelo dominante de sociedade em cada época, principalmente nos períodos compreendidos entre Brasil colônia, Império e Primeira República. Xavier; Ribeiro; Noronha (1994) destacam a preocupação, a partir do período imperial, da classe dominante, em implantar a Educação Superior, cujo caráter era elitista. Durante o século XIX, graças a atividade mineradora, o Brasil tem um impulso na demanda educacional, mas a educação ainda continuava classista, destinada à aristocracia rural e à pequena burguesia, como destaca Romanelli (1999).

A política educacional brasileira, até a década de 1910, continuava sendo elitista e predominantemente focalizada na qualidade da Educação Superior. Contudo, a partir desta época, segundo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994), emergem diferentes grupos sociais pressionando o Estado por uma educação universal, com diferentes discursos. Este cenário tende a se intensificar ao longo do séc. XX, com a participação dos mais diversos segmentos sociais, ao longo dos grandes acontecimentos deste século. O movimento operário tem importante participação na militância da universalização da educação, pois via esta instituição também enquanto instrumento de conservação das desigualdades sociais e militava a favor de um novo modelo de educação, onde houvesse a oportunidade de melhoria das condições de vida de trabalhadores brasileiros e imigrantes.

A bandeira da universalização da escola era empunhada pelos progressistas das camadas superior e média à cata de alianças com setores populares e embalados pelo ideário político moderno. Era levantada ainda pelos conservadores, preocupados com o controle das camadas populares, principalmente diante da ameaça representada pelos imigrantes, que deveriam ser integrados aos “valores e costumes” nacionais. E, finalmente, pelos movimentos operários do período, bastante significativos, que exigiam a universalização dos direitos de cidadania, entre eles o acesso à instrução (Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994, p.117).

Na constituição de 1934, em seu capítulo 150, já normatiza a competência da União em "fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país". Tal constituição foi pioneira em apresentar os critérios de gratuidade e obrigatoriedade, a apresentação de um currículo de caráter nacional e regional, bem como a vinculação percentual de impostos a serem aplicados na educação. Contudo, apesar da preocupação formal em estabelecer um novo perfil para o sistema educacional brasileiro, tal sistema continuou, na prática, pouco acessível às camadas populares, segundo Xavier; Ribeiro; e Noronha (1994).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1961, percebe-se a expansão do ensino técnico profissionalizante no Brasil, ensino este que caracterizou a educação brasileira durante todo o período da ditadura militar, onde encontra-se uma perspectiva economicista, tecnicista e produtivista, ao continuar promovendo a conservação das desigualdades sociais. Já no período em que se percebe a reabertura democrática do país, bem como o surgimento de movimentos e órgãos que

lutavam em prol da reorganização do sistema educacional, tais como a Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), percebe-se uma mudança no panorama educacional, que seria formalizado através da Constituição de 1988, que reinstalou o sistema democrático, ampliou os direitos e liberdades, limitou o poder das forças armadas e deu base para a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, segundo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994).

Diante do quadro de profundas crises (política, econômica e social), o Estado procura instrumentos de aproximação e de incorporação das massas populares mostrando a intenção de diminuir as desigualdades e de assistir os despossuídos. A educação passa a representar uma das estratégias destinadas a realizar a “Justiça Social” (Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994, p.278).

Com base na Constituição de 1988, as políticas educacionais brasileiras devem prezar pela busca ao caráter democrático, no sentido da ampliação do acesso à educação, com esforços vistos, inicialmente, direcionados principalmente à rede básica. Contudo, a década de 1990 trouxe características próprias resultantes do processo histórico brasileiro, bem como do processo sócio-político encontrado em âmbito internacional que repercutiu no contexto brasileiro, contribuindo para mudanças no cenário desta década, principalmente no que concerne à reforma do Estado. Muito embora se percebam os esforços encontrados na constituição de 1988 em formalizar a luta e reivindicação de um novo modelo baseado na democracia e bem-estar social, o que se percebe é que, graças aos aspectos citados agora pouco, o Estado brasileiro, na década de 1990, adquire um desenho neoliberal, segundo Luis Fernandes Dourado (2002), dentro do contexto do sistema econômico capitalista, o que significa a minimização do papel do Estado frente às demandas sociais.

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial, as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições societárias, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado (DOURADO, 2002, p.236).

Os anos 1990 possuem várias características peculiares que contribuíram para a performance do Estado brasileiro e, conseqüentemente, para o desenho das políticas educacionais. Significativas mudanças são vistas, tais como a revolução

tecnológica, alterações no processo de produção e nas relações de trabalho, a globalização da economia e um expressivo desenvolvimento do capitalismo, o que trouxe, como consequência, uma situação de exclusão social e econômica. Têm-se, assim, o pano de fundo do desenvolvimento do Neoliberalismo, tipo de estado em que há elevado custo social, minimização da atuação do Estado em políticas sociais – característica esta que tem como fundamento o combate ao perfil do Estado protecionista, patrimonialista e intervencionista, além de políticas de descentralização e de privatização da esfera pública, onde direitos socialmente conquistados através da Constituição de 1988 passam a ser tratados enquanto bens e serviços dentro do sistema capitalista. Este cenário cria novas demandas e, conseqüentemente, uma readaptação estatal. A perspectiva neoliberal é, então uma reformulação estatal pautada no desenvolvimento capitalista, sistema em que, segundo Luiz Fernandes Dourado, “a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital” (2002, p.237). Podemos perceber um outro ponto de vista da necessidade de tal reforma em Fernando Henrique Cardoso:

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais. É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo. (Cardoso, 1998, p.15)

Dentro deste cenário de redução do Estado e da privatização de bens e serviços, as políticas educacionais também sofrem as consequências do modelo neoliberal. A educação e a pesquisa científica são inseridas no setor de bens e serviços não exclusivos, que “o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício controverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal (não governamental)”, nas palavras de Bresser Pereira (1998, p.33). Em outras palavras, a nova lógica possibilita alterações substanciais no que se refere à gestão educacional, ao formalizar a privatização da educação no Brasil, principalmente no nível de Educação superior. Tais alterações substanciais foram diretamente influenciadas por organismos supra estatais, como é o caso do Banco Mundial, que orientou o Estado brasileiro acerca de medidas a serem difundidas no âmbito educacional, onde, segundo Dourado (2002), tal orientação versava acerca da articulação entre mercantilização e privatização educacional.

Assim, o sistema educacional deveria acompanhar a lógica do sistema econômico, de tal modo que deveria haver uma redução de investimentos por parte do Estado, a medida em que este, ao reduzir o seu papel, aumenta o papel do investimento privado, baseando-se, assim, em uma relação custo-benefício de molde capitalista. Sendo assim, a educação passa a se caracterizar pela descentralização orçamentária e administrativa, ênfase de investimento na educação básica, sistema de avaliação centralizada e exames de eficiência, o que se traduz na lógica capitalista de concorrência entre empresas e instituições, além de implementação de programas compensatórios e valorização da formação do indivíduo com vistas ao desenvolvimento de capacidades básicas para o trabalho flexível, segundo Dourado (2002). Ainda segundo este autor, a concepção de educação do Banco Mundial possui um caráter utilitarista, na medida em que descentraliza e desarticula o sistema educacional e a luta por sua democratização, antes vista, no momento da elaboração da Constituição Federal de 1988, enquanto um direito social inalienável, e não um bem a ser adquirido ou mero serviço a ser prestado. É visível, principalmente, o impacto na educação superior, que não é vista enquanto prioridade estatal, somente a educação básica.

Neste sentido, é fundamental destacarmos as recomendações do Banco Mundial para a Educação Superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), cujas prescrições são bem claras no sentido de: 1) Privatização deste nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras (DOURADO, 2002, P.240).

A influência das medidas indicadas pelo Banco Mundial pode ser percebida na nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e pelo Plano Nacional de Educação que tal lei indica enquanto necessidade urgente. Tal lei continha vários dispositivos versando acerca exclusivamente da reforma da Educação superior, que limitaram o caráter democrático da educação contido na Constituição Federal de 1998. Dentre as mudanças advindas com a nova lei e o PNE, pode-se

apontar um esforço pela descentralização da Educação Superior, além de políticas de expansão desta educação através do financiamento privado (criação de instituições de educação superior privadas e criação de fundos de investimentos públicos para estas instituições privadas), a estagnação do investimento financeiro público nas instituições públicas e o apoio ao desenvolvimento do sistema de educação à distância. Como heranças destas mudanças, pode-se apontar, por exemplo, criação de faculdades particulares e públicas de ensino à distância – EAD, bem como os programas de terceirização e financiamento público e privado da educação superior vigentes nos tempos atuais, como é o caso do Programa Universidade para todos - PROUNI e o fundo de financiamento estudantil – FIES.

Percebe-se, ainda, neste período, o rompimento do princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, referente ao Art. 207 da Constituição Federal de 1988, enquanto parâmetro da Educação Superior brasileira, na medida em que o sistema educacional ofertado pelas empresas privadas de Educação superior focava apenas na dimensão do ensino, enquanto as Universidades federais são baseadas nesta tríade. Ou seja, a diferença não se limita ao caráter econômico, mas influencia diretamente no perfil de indivíduos a serem formados por instituições baseadas nas novas políticas educacionais do Estado neoliberal que raciocina por meio de relações capitalistas, por conta do rompimento do princípio indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, segundo Marilena Chauí (1999).

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mérito, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materiais determinadas (CHAUÍ, 1999, P.222).

Sendo assim, percebe-se que a década de 1990 teve como característica principal a emancipação estatal frente à tutela da Educação Superior, onde sua intervenção era limitada frente à ação da iniciativa privada, característica do Estado neoliberal que vigorava nesta época. O que se percebe, então, é todo o processo histórico, político, social e econômico brasileiro, até esse momento, culminou não só em uma nova configuração do Estado em si, mas também no seu trato ao sistema educacional.

Contudo, a partir da segunda metade desta década, o Estado retoma a preocupação do acesso à Educação Superior e passa a dar maior ênfase na democratização de tal nível de ensino. Isto ocorre enquanto consequência da demanda da sociedade civil frente às políticas neoliberais. Tal demanda exigia maior investimento e participação do Estado frente à realidade brasileira de desigualdades sociais. As ações afirmativas apareceram pela primeira vez em documento oficial no ano de 1996:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsória, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (GTI, População Negra, 1996, *apud* BERNARDINO, 2004, p. 30).

Os esforços por políticas educacionais são percebidos no momento da apresentação do Projeto de Lei do Senado, de Nº 298, de 1999, cuja ementa estabelecia a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino. Tal lei não foi aprovada na época, mas marcou o início de um processo nacional de esforços dos estados-membros em criar políticas de reservas de vagas, em gozo de suas autonomias, até chegarmos à lei Federal de Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que institui a reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais brasileiros.

A partir deste primeiro passo, o que se percebe é uma nova perspectiva no que diz respeito ao Estado e suas federações em relação a políticas educacionais, no tocante ao retorno de deliberações acerca da democratização da Educação superior enquanto direito social, frente às demandas da sociedade civil.

As universidades públicas tornaram-se o *locus* privilegiado na sociedade brasileira para se entender a forma como discursos de manutenção de status e poder apareciam na esfera pública. Lugar de reprodução das desigualdades, a academia teve que sair das suas vestais e responder com propostas e ações. E, assim, entrou em cena a elaboração de políticas internas direcionadas para a inclusão social e racial no sistema de graduação do ensino superior. Inicialmente, denominada reserva de vagas, popularmente se disseminou como política de cotas (SANTOS, 2011, p. 13).

Um dos principais meios de democratização da Educação Superior e objeto desta dissertação, a ação afirmativa de cotas sociais, sistema de reserva de vagas

em instituições públicas, é resultante de um processo histórico pautado no princípio da igualdade encontrado em políticas que se alinham ao Estado de Bem-Estar Social, em detrimento do desenho institucional e político do Estado neoliberal.

No estado de bem-estar social reconhece-se que, sem um mínimo de garantias materiais, parcelas da população ficariam incapacitadas de gozar, em pé de igualdade com os demais, dos direitos formalmente estabelecidos por lei. Portanto, faz-se necessário que o Estado subtraia parte da riqueza que circula no mercado através de impostos e taxas, e a distribua para essas parcelas. Em outras palavras, o princípio da igualdade, para melhor se realizar, justifica uma redução de atuação da esfera do princípio do mérito. Mas o que isso tem a ver com ação afirmativa? Apesar da avalanche neoliberal que varreu o mundo nas últimas décadas, políticas próprias do Estado de Bem-Estar ainda estão em funcionamento em todos os países democráticos modernos, sem exceção. Todos praticam algum tipo de compensação ou de proteção às populações menos favorecidas (FERES JUNIOR, 2004, p. 296-297).

Cabe ao Estado, então, prover um output em relação às demandas sociais destas populações menos favorecidas, em um processo que perpassa o assistencialismo e provoca o dever estatal de promover os direitos da sociedade.

No espaço público, reforça-se a ideia que o “amparo” significa um dever das instituições. Como contraponto ao assistencialismo, a expressão ações afirmativas apresentou-se como o resultado de demandas de grupos e populações marginalizadas ou sub representadas. Nesse sentido, trata-se de reconhecimento, por parte do Estado e das instituições, de sujeitos qualificados históricos. Não é à toa que em várias instituições universitárias a preocupação com o apoio aos estudantes que seriam beneficiados pelas cotas foi uma constante, desde a discussão até a implantação das resoluções (SANTOS, 2011, P.14).

Ao examinar os fundamentos do regime político-legal em vigor no Brasil no início dos anos 2000, citado pelo autor enquanto “Democracia Liberal Moderna”, João Feres Júnior diz que a aplicação de ações afirmativas de acesso à Educação Superior justifica-se no princípio redistributivo em que se baseia a formulação de determinadas políticas públicas, tal como política aqui analisada. Os valores básicos que fundamentam tal regime democrático-liberal são a igualdade e o mérito. O primeiro se relaciona com a busca e instauração normativa de igualdade de direitos, enquanto o segundo baseia-se nas relações de mercado, onde direitos são vistos como bens a serem distribuídos conforme desempenho individual.

O mérito, portanto, deve surgir nas políticas depois de conquistada a igualdade formal através de leis e práticas sociais, pois somente em uma situação de

igualdade substancial é que se pode aplicar o mérito sem que este promova injustiças conservando quadro de desigualdades.

A lei escrita é um esforço para fixar o princípio moral da igualdade, mas como os contextos políticos, as sociedades e suas formas de autorreflexão mudam, há sempre a possibilidade de se reinterpretar a igualdade de maneira diversa da que está estampada na lei (HONNETH, 2003; *apud* FERES-JUNIOR, 2004).

Tal reinterpretação legal do princípio moral da igualdade pode então ser entendido enquanto meios que o Estado atua para que se promova a igualdade em contextos sociais onde há desigualdade. Ora, de nada adianta a norma jurídica e constitucional de igualdade se não é este o quadro real de determinada sociedade. Sendo assim, supõe-se a criação de políticas públicas que ajam, de maneira focalizada, na proteção de determinado grupo em estado de exclusão ou baixa participação, tratando de maneira diferenciada tal grupo frente ao restante da sociedade, o que aparentemente pode ser visto enquanto ação de benefício de um grupo em detrimento do prejuízo de outro. Contudo,

Para se produzir uma igualdade de fato, ou uma maior igualdade, muitas vezes é necessário fazer uma discriminação positiva [...] que só se justifica pelo argumento moral de proporcionar às pessoas beneficiadas o mínimo de dignidade, do qual todos que vivem nesta sociedade devem igualmente usufruir. Se entendermos isso, podemos ver que a ação afirmativa é só mais uma política do Estado de Bem-Estar Social. Ela se assenta sobre a constatação de que uma parcela da população tem suas chances de gozar dos benefícios da vida em sociedade em pé de igualdade com seus concidadãos seriamente diminuídas, e que a proteção formal contra a discriminação dessa parcela da sociedade não é eficaz (FERES-JUNIOR, 2004, p. 297).

Muitos são os argumentos contra ações afirmativas, mas o que se percebe, como demonstrado no segundo capítulo desta tese através de pesquisas desenvolvidas, é que, muito embora se crie benefícios para determinado grupo em específico, tal benefício não causa malefícios ao restante dos indivíduos, como é o caso da análise feita na conclusão da pesquisa norte-americana “The Shape Of The River”, de William Bowen e Derek Bok, pesquisa que serviu posteriormente enquanto base científica para análise das ações afirmativas de cotas, como é o caso da discussão proposta por Ronald Dworkin.

Sociedades complexas inseridas no Estado de Bem-Estar Social necessitam de políticas focalizadas e universalistas, por conta da existência de demandas universais e demandas de segmentos sociais específicos. Logo, diferentes situações pedem formulação de diferentes tipos de políticas. Políticas focalizadas são usadas

principalmente onde as de caráter universalista falham. Portanto, estes dois tipos são complementares dentro da atual configuração estatal e social, segundo Feres Junior (2004). Assim, a ação afirmativa de cotas sociais busca combater especificamente uma desigualdade que a política universalista, em forma de princípio constitucional e norma jurídica, de acesso e gratuidade à Educação Superior não deu conta de evitar.

Após a discussão deste tópico, conclui-se que a política de ação afirmativa educacional de cotas sociais é uma política social do tipo focalizada que busca promover democratização em contextos de desigualdade. Tal política é fenômeno recente, resultante de longo processo histórico, político e social no contexto brasileiro, e suas primeiras manifestações ocorreram já nos anos 2000, como será demonstrado no próximo capítulo.

3.4 A Implementação da Política de Cotas no Brasil

Como demonstrado em tópico anterior, a ação afirmativa de cotas na Educação Superior surge num momento de retomada de políticas públicas de cunho social nos anos 2000, onde se busca resgatar o bem-estar e os direitos sociais dos cidadãos, principalmente depois das políticas de ajustes estruturais defendidas pelo Banco Mundial.

As ações afirmativas educacionais são políticas focalizadas ou particularistas instauradas em um ambiente antes regido por princípios puramente meritocráticos e universalistas, segundo Santos (2012). A resistência às cotas na educação superior veio de diversos meios, inclusive do jurídico. Diversos mandatos de segurança foram impetrados contra as instituições brasileiras na década de 2000, com os argumentos da inconstitucionalidade destas ações afirmativas, da violação do princípio da isonomia e do princípio da igualdade, contido no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, segundo Santos (2012). Mas o fato foi que a realidade social provocou uma demanda oriunda da insatisfação da condição de desigualdade social frente o acesso à educação, que questionou políticas universalistas, baseadas na igualdade formal, jurídica, contida nos processos seletivos de acesso à Educação Superior. Tal questionamento destas políticas universalistas se baseou no princípio da discriminação positiva (FERES JÚNIOR, 2004) e da diferença (RAWLS, 2000), onde determinado segmento de indivíduos em condições de desigualdade devem ser

tratados de maneira desigual, com vistas à conquista de direitos sociais, tais como a igualdade, a liberdade e a democracia. A insatisfação social que gerou a demanda para o surgimento das ações afirmativas no contexto já mencionado é abordada abaixo, nas palavras de Santos (2012):

Estamos perante sistemas multifacetados, mesmo com um objetivo em comum: a inclusão de populações e grupos, até então sub representados na Educação Superior, principalmente nos cursos de prestígio e forte concorrência, como Medicina, Psicologia, Odontologia, Engenharias e Arquitetura (SANTOS, 2012, p 12).

No período de surgimento das cotas, a partir dos anos 2000, cada universidade pública, tanto federal quanto estadual gozava de autonomia para instituir políticas em seu regulamento interno, mas também houve casos em que as cotas foram regulamentadas através de leis estaduais. A partir da sanção da Lei Federal de Nº 12.711, as Universidades e Institutos Federais passaram a ter o sistema de cotas implementado e regulamentado de acordo com tal lei. Contudo, as Universidades estaduais continuam com autonomia de tomar decisões acerca deste assunto. Antes da lei, então, o que se viu, foi uma grande diversidade de tipos de formulação e implementação de ações afirmativas diferentes, desde seu modelo técnico, a porcentagem de reserva de vagas e o(s) público(s) alvo a que se destinou esta reserva, bem como a maneira pela qual tal política se formalizou, seja por resolução interna de uma universidade ou através de lei estadual.

Abaixo, analisar-se-á a instituição de ações afirmativas nas primeiras universidades brasileiras, como é o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Norte Fluminense, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade do Mato Grosso do Sul, cada qual com suas particularidades no momento da formulação, implementação, natureza da ação afirmativa (grupos a que se destina) e porcentagem de vagas disponibilizadas. O objetivo não é dissecar todo o processo de implementação de cotas a nível nacional, mas abordar o surgimento e algumas de suas diferentes apresentações, tendo em vista a autonomia gozada pelas Universidades Federais e Estaduais no momento de surgimento das primeiras políticas de ação afirmativa.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro, segundo Souza (2016), foi uma das primeiras instituições de educação superior no Brasil a sancionar uma lei de reserva de vagas, sendo a primeira a criar um sistema de cotas específico para egressos de escolas públicas, em 28 de dezembro de 2000, quando através da Lei Estadual de nº

3.524, destinava 50% de suas vagas de graduação para alunos que cursaram integralmente os ensinos fundamental e médio em redes de ensino públicas. Já as cotas raciais, nesta instituição, foram sancionadas em 9 de novembro de 2001, através da Lei Estadual de nº 3.708, que destinava 40% das vagas da graduação para as populações negra e parda. Tal lei estadual também seria aplicada à Universidade Estadual do Norte Fluminense.

Sendo assim, 90 % do total de vagas para cursos de graduação seriam destinados ao sistema de cotas. Contudo, em 2003, ano em que foi realizado o primeiro vestibular sob o sistema de cotas, as universidades estaduais decidiram, autonomamente, introduzir as cotas raciais dentro do percentual das cotas destinadas a egressos de escola pública, segundo Daflon, Feres Junior e Campos (2003). Tal ação afirmativa, por conta deste episódio, sofreu modificações posteriormente, ao instituir 20% de vagas para egressos de escola pública, 20% para negros (pretos e pardos) e 5% para “pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis, militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados por conta do serviço” (DAFLON; FERES JUNIOR; e CAMPOS, 2013). Há ainda o critério de carência socioeconômica para que um candidato possa concorrer à reserva de vagas.

A Universidade Federal de Brasília, em seguida, veio a instituir o sistema de cotas, em junho de 2004, para ingressantes do segundo semestre do citado ano. Contrariando a tendência que viria a seguir de cotas sociais com percentuais de base econômica, esta Universidade neste momento aderiu exclusivamente às cotas raciais no vestibular tradicional, se tornando a segunda instituição a adotar políticas desta natureza no Brasil. Neste momento, o contexto brasileiro, analisado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, no censo de 2000, demonstrava que 70% dos indivíduos em estado de pobreza eram negros e, de quase oito milhões de negros ao todo na população brasileira, apenas 126.000 possuíam mais de 15 anos de instrução educacional, contra quase seis milhões de indivíduos brancos proprietários de tal nível de instrução (IBGE, 2000). Outro dado, coletado e divulgado no censo de 2002, demonstrava que a população negra tinha em média 5,3 anos completos de estudo, enquanto a população branca tinha 7,1 anos de estudo, quase dois anos de estudo a mais que a população negra (IBGE, 2002). Tendo este contexto como pano de fundo, a instituição determinou a reserva de 20% do total das vagas oferecidas

pela instituição no vestibular tradicional para acesso à graduação a candidatos negros, entre pretos e pardos. A UNB tem, ainda, uma peculiaridade, pois a sua política não se limitou à reserva de vagas para negros, mas promoveu uma ação afirmativa étnico-racial,

O plano de metas para a Integração Social, Étnica e Racial, que implanta as ações afirmativas para negros e indígenas na Universidade de Brasília, é o resultado do esforço levado a cabo por professores, estudantes, movimentos sociais e administração da universidade, coroado após cinco anos de debates, desde a apresentação da primeira proposta, no ano de 1999, até a aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, em 2003 [...] A UNB foi a primeira universidade pública federal a introduzir ações afirmativas para negros e indígenas, instaurando um processo de reparação das desigualdades étnico-raciais em seus bancos universitários. Assim, a modalidade de ação afirmativa na UNB apresenta este diferencial em relação aos programas de outras universidades, pois destina-se especificamente a grupos étnico-raciais: para o grupo negro, definiu o sistema de cotas no vestibular tradicional, e para os povos indígenas, a Reserva de Vagas em vestibular específico (FELICE; SANTOS, 2003, p. 11 -12).

Sendo assim, ficou instituído, o sistema de cotas com 20% de vagas para negros no vestibular tradicional e uma reserva de vagas para indígenas não extrapolaria a quantidade de 20 ao ano, em um vestibular específico. Tal reserva nasceu da parceria da UNB com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, buscando conciliar as necessidades das comunidades indígenas com a disponibilidade de vagas nos cursos de graduação da Universidade de Brasília (FELICE; SANTOS, 2003).

Outra peculiaridade a ser apontada no caso da política de cotas na UNB diz respeito à identificação do cotista negro. Segundo relata o Decanato de Ensino de Graduação, no documento divulgado em 2013 pela própria universidade acerca da análise do sistema de cotas para negros, inicialmente tal identificação era realizada por uma banca avaliadora por meio de foto do candidato. Num segundo momento, já em 2008, o candidato cotista deveria apresentar-se pessoalmente à esta banca avaliadora.

A Universidade Federal da Bahia, em 17 de maio de 2004, após árduo processo travado ao longo de três anos com intensa repercussão midiática, envolvendo lideranças negras, movimentos sociais, estudantis, figuras políticas, bem como a administração da universidade, conseguiu a aprovação das cotas. Tal processo iniciou-se no pleito, em 2001, por parte de lideranças estudantis frente ao Comitê de Ensino, Pesquisa e Extensão, da destinação de 40% das vagas da instituição para alunos negros.

A UFBA tornava-se a terceira universidade federal do país a implantar um sistema de cotas. Se a Universidade de Brasília decidiu por um percentual para candidatos negros, sem especificar a origem escolar, e a segunda, a do Paraná, por percentuais distintos para negros e estudantes oriundos do sistema público, assim como por vagas para indígenas, a UFBA implantou um sistema em que a origem escolar (sistema público) é o ponto de partida, mas determina um percentual para negros (85%) e não-negros (15%). Os índios e quilombolas passavam, também, a ter um número de vagas por curso. Isso refletia um processo em que as universidades públicas passavam em um ritmo surpreendente a adotar modelos diferenciados de inclusão social e racial. Não era à toa que o número de instituições do ensino superior que adotavam ações afirmativas crescia a cada mês naquele período (SANTOS e QUEIROZ, 2011, p. 73 – 74).

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, segundo Cordeiro (2013), implantou o sistema de cotas com reserva de 20% (vinte por cento) de suas vagas para os negros, conforme regulamentação da Lei Estadual de Nº. 2.589, de 26/12/2002, e 10% de vagas destinadas para os indígenas, conforme regulamentação da Lei Estadual de Nº. 2.605, de 06/01/2003. Tal instituição realizou seu primeiro vestibular com ações afirmativas em dezembro de 2003 para ingresso em 2004. Segundo Cordeiro,

O ingresso no ensino superior por parte de negros e índios caracteriza-se como acesso ao conhecimento e, portanto, funciona como abertura de portas ao acervo total de conhecimentos acumulados pela classe dominante, neste caso, a população branca e a elite acadêmica (CORDEIRO, 2012, P. 106).

A partir de então, diversas universidades começaram a aderir às políticas de ação afirmativa de reserva de vagas. Os processos decisórios, as formulações e implementações de cotas na Educação Superior foram ocorrendo ao longo da década de 2000 por todas as regiões do território brasileiro. No ano de 2004, logo após a instituição de vagas nas universidades aqui citadas, iniciaram os processos de decisão, formulação e implementação da política também na Universidade Estadual de Londrina sobre cotas raciais, na Universidade Federal de Juiz de Fora acerca das cotas sociais e raciais, e na Universidade Federal de São Paulo, com a adoção de cotas para negros, pardos, indígenas e egressos de escolas públicas, segundo Santos (2012). Seguindo este fluxo,

Até 2008, 51% das universidades públicas estaduais e 41,5% das universidades públicas federais brasileiras haviam adotado alguma ação afirmativa. A maioria destas instituições incluiu no seu sistema de ingresso uma reserva de vagas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros (pretos e pardos), indígenas, pobres ou portadores de necessidades especiais. E algumas universidades públicas adotaram um

sistema de pontos (bônus) sem indicar algum percentual de reserva de vagas (SANTOS, 2012, p. 11).

Até pouco antes da sanção da Lei Federal que unificou o sistema de cotas nas Universidades Federais, o panorama acerca das ações afirmativas contava com alta quantidade de implementações ao longo de todo o território brasileiro, promovidas tanto nos âmbitos estadual quanto no federal, com desenhos diferentes conforme a demanda de seu local.

Um aspecto da ação afirmativa na universidade brasileira que não pode deixar de ser comentado é a gama de grupos contemplados. Nosso levantamento demonstra que os alunos egressos de escola pública despontam como os maiores alvos dessas políticas: 60 das 70 universidades com sistema de cotas, bonificação ou acréscimo de vagas (85%) visam a este grupo. Em segundo lugar, vêm os pretos e pardos (denominados “negros” em alguns programas), em 40 universidades – isto é, 58% das que têm ações afirmativas. Em terceiro, os indígenas, em 51% dessas universidades. Em quarto e quinto, vêm os portadores de deficiência e participantes de programas de formação em licenciatura indígena e, por fim, outros grupos compostos por nativos do estado ou do interior do estado em que a universidade se localiza, professores da rede pública, pessoas de baixa renda, pessoas originárias de comunidades remanescentes de quilombos, filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço e mulheres (DAFLON; FERES JUNIOR; e CAMPOS, 2013).

Contudo, no ano de 2012, o Governo Federal sanciona uma lei com o objetivo de unificar a política de cotas para todas as universidades federais do país e a partir de então, a deliberação de cotas passa da competência das instituições de ensino e para o Governo Federal através do MEC – Ministério da Educação. Desta maneira, as Universidades Estaduais ainda gozam de autonomia na adoção e definição de suas políticas de cotas.

Através de decreto do Congresso Nacional e da sanção da Presidenta da República Dilma Rousseff, foi instituído que 50% do total de vagas para ingressantes em Universidades Federais serão destinados a alunos que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública de ensino.

Dentro do universo das vagas para alunos cotistas, 50% destas são destinadas a alunos cuja família possui uma renda per capita de 1,5 salário mínimo e os 50% restantes serão destinados a alunos com renda maior que a citada. Para cada uma destas condições, um percentual variável será destinado a alunos declarados pretos, pardos ou índios, variação esta proporcional à quantidade de indivíduos destas raças,

obedecendo o último Censo realizado pelo Instituto IBGE. Caso este percentual de cotas raciais não seja preenchido, as vagas remanescentes serão destinadas aos ingressantes oriundos da rede pública de ensino.

A responsabilidade pelo acompanhamento e avaliação do programa de cotas sociais e raciais caberá à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República e ao Ministério da Educação.

A referida lei trata ainda do caráter temporário do programa, quando estipula que, em um prazo de dez anos, o Poder Executivo deverá promover uma revisão deste programa de acesso por cotas para estudantes negros, pardos, indígenas e que cursaram o ensino médio em escolas da rede pública.

A lei Nº 12.711 entrou em vigor a partir de sua publicação no Diário Oficial 29 de agosto de 2012, estabeleceu para as instituições federais um prazo máximo de quatro anos para ofertar os 50% de cotas, sendo que a cada ano deverá ser implantado no mínimo 12,5% de ofertas de cotas nos editais de vestibulares, correspondendo a 25% da reserva de vagas totais prevista nesta lei, alcançando a totalidade de vagas no ano de 2016.

Muito embora esta lei disponha acerca do ingresso em universidades federais de Educação Superior e instituições federais de nível técnico, o presente trabalho se ocupará exclusivamente das disposições normatizadas na Resolução de Nº138/08 – UFPI, que regulamenta a instituição e reserva de vagas de 20 % (vinte por cento) para estudantes de escola pública, inscritos no Programa Seriado de Ingresso à Universidade, através do Edital, que regulamentou o processo de ingresso no ano de 2009 na Universidade Federal do Piauí, por tratar-se do recorte temporal alinhado aos objetivos metodológicos desta pesquisa. Agora, passemos à análise da instituição citada, abordando sua trajetória, fazendo análise de período anterior à implementação das cotas sociais, durante a implementação, o desenho da ação afirmativa na UFPI, sua política de assistência estudantil, a avaliação de resultados da política de cotas com análise quantitativa / estatística, além da avaliação política da mesma.

CAPÍTULO 04 – A POLÍTICA DE COTAS NA UFPI

Este capítulo tem como objetivo apresentar a Universidade Federal do Piauí e o seu sistema de acesso à graduação, analisando tal acesso antes e, mais profundamente, depois da instauração da ação afirmativa de reserva de vagas, já que tal política é o objeto de estudo da presente pesquisa. Tal reserva será analisada nas etapas de formulação e implementação, para fins de compreensão do desenho da política no caso específico da UFPI. Em seguida, haverá uma avaliação de resultados através de testes estatísticos (que abarcam também uma análise da distribuição de cursos de egressos de escolas públicas não cotistas). No último tópico do capítulo, se realizará uma avaliação política da política de cotas sociais, com base no referencial teórico, nos dados qualitativos e nos dados quantitativos, para averiguar se a política de cotas gerou condições de igualdade material no decorrer da trajetória da graduação entre os alunos cotistas e os não cotistas, através da análise do rendimento acadêmico, dos índices de evasão e retenção, e do acesso de egressos de escolas públicas fora da política de cotas, à luz da Justiça Social.

4.1 A Universidade Federal do Piauí

A Universidade Federal do Piauí – UFPI é uma instituição federal de Educação Superior fundada em 01 de março de 1971 a partir da fusão de algumas faculdades isoladas que existiam no estado do Piauí - Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Administração (Parnaíba) e Faculdade de Medicina. Sua sede se localiza na capital do Estado, Teresina, e possui campi nas cidades de Bom Jesus, Floriano, Parnaíba e picos. A Instituição é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí - FUFPI (criada pela Lei nº 5.528, de 12/11/1968) e é financiada com recursos do Governo Federal.

A FUFPI é constituída por um Conselho Diretor, composto por sete membros efetivos, nomeados pelo Presidente da República. O Presidente do Conselho Diretor

da FUFPI é, também, o Reitor da UFPI. A UFPI possui três campi: Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina; Campus Ministro Reis Veloso, em Parnaíba; e, Campus do Junco, em Picos, além de três Colégios Agrícolas (Teresina, Floriano e Bom Jesus). As unidades gestoras estão organizadas em Órgãos Centrais e Unidades de Ensino. Os Órgãos Centrais são: Reitoria, Pró-Reitoria de Administração - PRAD, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG, Pró-Reitoria de Extensão - PREX, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG, Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento - PROPLAN, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC, Vice-Reitoria e Biblioteca Central - BC. As Unidades de Ensino que compõem o campus ministro Portella, campus sede da UFPI localizado em Teresina, são as seguintes: Centro de Ciências da Saúde - CCS, Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL, Centro de Ciências da Natureza - CCN, Centro de Ciências da Educação - CCE, Centro de Tecnologia – CT, Centro de Ciências Agrárias – CCA. Estes seis centros, atualmente, oferecem 54 cursos de graduação na modalidade presencial, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI de 2015-2019, além de cursos a distância e cursos de pós-graduação.

A UFPI conta com a elaboração de Planos de Desenvolvimento Institucional a cada quinquênio que, em conjunto com resoluções internas e federais, atuam em seu funcionamento. Segundo o Decreto nº 5.773/06, de 09 de maio de 2006, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”, o Plano de Desenvolvimento Institucional é

O instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às estratégias para atingir suas metas e objetivos, à sua estrutura organizacional, ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2006).

O PDI tem sido elaborado desde 2005, com atualizações por quinquênio, enquanto autoavaliação do período anterior e plano a ser seguido pela instituição visando as diretrizes institucionais, proposições políticas e missão educacional a serem executadas no período de sua vigência. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, a UFPI tem, como missão,

Propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional (UFPI, PDI, 2010).

No PDI referente ao quadriênio de 2005 a 2009, período que abarca o ingresso dos grupos de alunos pesquisados nesta dissertação, já haviam certas cláusulas que foram mantidas nos PDI's seguintes. São estas:

São diretrizes do PDI:

2.5.1 Compromisso com a defesa da universalidade, gratuidade e qualidade do ensino público

2.5.1.1 Defesa do Ensino Público Implementar ações que fortaleçam as discussões, junto à sociedade, sobre a importância de uma Universidade pública e gratuita, que promovam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociável e de qualidade;

2.5.1.2 Geração e Difusão do Conhecimento Aprimorar a sistematização e difusão de ações e/ou produção do conhecimento pela relevância social, científica, cultural e artística para o desenvolvimento do estado, da região e do país; e,

2.5.1.3 Democratização do Ensino Criar condições necessárias ao aumento de vagas, sobretudo no ensino de graduação, mediante programas de expansão, tais como: criação de novos cursos, inclusive noturnos, com adequadas condições de funcionamento, possibilitando a ocupação de 100% das vagas oferecidas (UFPI, PDI, 2005).

O PDI da UFPI, elaborado conforme as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as propostas dos Campi, há, além da avaliação, a elaboração e planejamento de estratégias para a gestão da instituição no período de 2005 a 2009, com o intuito desta gestão desenvolver ações voltadas para a consolidação e expansão da instituição de Educação Superior. Contudo, na fase de metas na gestão do ensino de graduação, o que se percebe é que, muito embora a política de reserva de vagas, ou cotas sociais, tenham surgido dentro deste período, elas não aparecem enquanto estratégia a ser adotada pela UFPI. Segue, ainda, outro trecho do documento citado que trata especificamente das metas do ensino.

A política de ensino será pautada na melhoria qualitativa e quantitativa dos cursos de graduação, ampliação e consolidação de programas de pós graduação, em nível de mestrado e doutorado; na implantação de novas formas de ensino, estruturadas com a tecnologia disponível; na integração das bibliotecas, em um sistema informatizado; na revisão curricular e a associação dos currículos a programas de formação continuada, proporcionando a adoção do paradigma de educação para vida acadêmica, profissional e pessoal (UFPI, PDI, 2005).

Contudo, o Plano de Desenvolvimento Institucional, embora não aborde políticas de acesso à Educação Superior, versa acerca de políticas de assistência estudantil, o que diz respeito à permanência do egresso ao longo da graduação, quando este estiver em condições de vulnerabilidade.

A função social da UFPI é plenamente desenvolvida por meio dos programas voltados para os assuntos estudantis e comunitários, contribuindo para a qualidade devida dos que precisam dos seguintes serviços: bolsa alimentação, residência universitária, bolsa trabalho, restaurante universitário, serviço de atendimento odontológico, atendimento médico, serviço psicossocial, entre outros (UFPI, PDI, 2005).

Estes programas de assistência vêm sendo desenvolvidos na UFPI desde a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC, através da resolução de Nº 018/92, que cria a PRAEC com o “objetivo de promover e assistir à comunidade universitária, planejar, gerar e executar os programas assistenciais dirigidos a esta comunidade”. Na época, os programas de assistência abarcavam serviços médicos, odontológicos, psicossociais, benefícios financeiros (anuências de taxas de inscrição, bolsas para estudantes, assistência para filhos de servidores, dentre outros) e oferta de serviço de nutrição e alimento e tinham como público alvo toda a comunidade acadêmica, formada por funcionários, professores e alunos.

Em 2009, ano de ingresso dos alunos cotistas e não cotistas aqui pesquisados, a UFPI continuava com a oferta de programas de assistência para a sua comunidade acadêmica. No que concerne especificamente à programas e serviços de apoio ao estudante, de acordo com o Guia Estudantil de 2009, haviam os programas de bolsas alimentação, onde havia a isenção integral do valor das refeições a estudantes provenientes de família de baixa renda; bolsas trabalho; bolsas de iniciação científica (PIBIC) no valor de R\$ 300,00; bolsas de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação (PIBIT) no valor de R\$ 300,00; bolsas de incentivo à docência (monitoria); e bolsas extensão. Dentre os serviços oferecidos aos estudantes que atendessem aos critérios apresentados no Guia Acadêmico de 2009, havia o restaurante universitário com preço subsidiado, apoio psicossocial, residência universitária, serviços odontológicos, atendimento no Hospital Universitário através do serviço de autorização de consulta junto ao SUS, bem como o usufruto do Centro esportivo da Universidade.

Atualmente, segundo o site da UFPI, ainda são ofertados os programas e serviços de apoio ao estudante com base em critérios, procedimentos e/ou editais estabelecidos pela PRAEC, como a bolsa de apoio estudantil, cujo objetivo é a melhoria do rendimento acadêmico através de auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para estudantes que se encontrem em dificuldade socioeconômica; a Residência Universitária que também oferece alimentação, inclusão digital de seus moradores, manutenção e provimento da casa, tendo como público alvo os estudantes oriundos de outras cidades e/ou estados; a isenção da taxa alimentar no restaurante universitário para alunos com dificuldades socioeconômicas; Bolsa de incentivo a atividades multiculturais e acadêmicas no valor de R\$ 400,00; auxílio-creche no valor de 400,00 para estudantes com dificuldades socioeconômicas que sejam pais ou mães de crianças de até dois anos e 11 meses; atendimento odontológico gratuito; atendimento psicossocial e pedagógico extensível às famílias dos alunos; apoio pedagógico para alunos com necessidades especiais através de auxílio financeiro de R\$ 400,00; empréstimo gratuito de kit odontológico para estudantes cotistas do curso de odontologia; e auxílio para participação em eventos fora da sede da UFPI, no valor de R\$ 400,00.

A Pró-Reitoria de ensino de graduação também oferta, através de editais, seleções e obediências aos critérios, programas no âmbito do apoio ao estudante, tais como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID / CAPES) no valor de R\$400,00; e o programa de monitoria regulamentado pela resolução de Nº 152/99 – CEPEX, nas modalidades remunerada e não remunerada.

A Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ, desenvolve o Programa Jovens Talentos para a Ciência, com o intuito de inserir os alunos no meio científico através da realização de pesquisas, com bolsa; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), remuneradas no valor de R\$ 400,00, nas modalidades PIBIC/UFPI e PIBIC/CNPQ; Iniciação científica voluntária, não remunerada; e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI).

Há, ainda, as bolsas de extensão, no valor de R\$400,00, onde o aluno desempenha ações de extensão universitária, no tocante a promover a interação entre a universidade e outros setores da sociedade, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por último, mantém-se o

atendimento à comunidade universitário, por parte do restaurante universitário, com preço subsidiado de R\$ 0,80 reais para estudantes por refeição. O que se percebe é que a maior parte dos programas e serviços de assistência estudantil se mantiveram desde o ano de ingresso dos alunos aqui pesquisados, contando ainda com o acréscimo de novos programas e serviços que, em sua maioria, têm como alvo estudantes em condições de vulnerabilidade ou, conforme as palavras utilizadas no Guia Estudantil e na página da PRAEC, “alunos com dificuldades socioeconômicas ou provenientes de família de baixa renda”. E grande parte destes serviços e programas utilizam o Rendimento acadêmico do aluno como critério para acesso aos benefícios.

4.2 Tomada de decisão, formulação e implementação da política de cotas sociais na UFPI

A Universidade Federal do Piauí foi uma das primeiras instituições brasileiras a adotar a política de cotas sociais enquanto ação afirmativa com o intuito de promover o ingresso de alunos oriundos de escolas públicas e a pioneira em seu estado. No processo de formulação da política, figuraram enquanto atores os conselheiros do CEPEX, instância que deliberou, conforme autonomia que a Universidade Federal do Piauí gozava, e formalizou a instituição da política de ação afirmativa de cotas sociais na referida instituição.

Passos e Gomes (2014), abordam as motivações, objetivos e atores envolvidos no processo de instituição das cotas na Universidade Federal do Piauí. O estudo dos autores demonstra as características desta experiência ao longo da inserção na agenda, estabelecimento de possibilidades de solução e a formulação da política pública no caso específico da UFPI. Houve a constatação, segundo Passos e Gomes (2014), de que a formulação da política de cotas foi iniciativa da administração superior da universidade estimulada pela expansão de vagas e cursos, bem como a baixa participação de alunos egressos de escolas públicas em cursos de alta concorrência. Sendo assim, o processo se deu através do reconhecimento do problema, a existência de soluções factíveis, um clima político favorável e agentes engajados no processo da formulação de tal política.

Tal como constatado por Passos e Gomes (2005), alunos de escola pública eram minoria entre inscritos no vestibular no ano de 2005, período anterior à instauração das cotas. Apenas 34,5% do total de candidatos inscritos no vestibular da UFPI eram egressos de escolas públicas, apesar de serem 81% do total de concludentes do ensino médio neste mesmo ano. Já no caso dos egressos de escola privada, o que foi percebido no trabalho de Passos e Gomes (2005) é que é praticamente igual a quantidade de concludentes do ensino médio e o número de inscritos no vestibular. Já de início, havia um processo de auto exclusão de egressos de escola pública, o que segundo Passos e Gomes (2014) tem como motivo uma questão histórica brasileira onde

O acesso ao ensino superior público no Brasil, principalmente em escolas públicas, tem sido historicamente um privilégio de poucos em que as classes privilegiadas ficam com as melhores vagas nas melhores instituições (PASSOS E GOMES, 2014, p.6).

Outro fator preponderante na auto exclusão de alunos egressos de escolas públicas seria o grau de carência dos alunos. Segundo Passos e Gomes (2014), a porcentagem de 25% do potencial de alunos universitários não adentra na Educação Superior, mesmo em instituição gratuita, por motivos de que não possuem condições financeiras de se manterem ao longo da graduação, o que demonstrou a necessidade não só de políticas de acesso, mas também de permanência na instituição.

Sob estas circunstâncias, o processo de alteração do sistema de ingresso na Universidade Federal do Piauí inicia-se em 9 de maio de 2006, quando começam as deliberações acerca de mudanças necessárias no Programa Seriado de Ingresso na Universidade – PSIU, tendo em face inicialmente a criação de dezenove novos cursos na UFPI. Ao longo de três reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX, os presentes deliberaram acerca destas mudanças no processo de ingresso da universidade e também na necessidade de se pensar em um peso específico para alunos oriundos de escolas públicas, com vistas a proporcionar incentivo a um maior ingresso por parte desses grupos. Tais deliberações foram registradas nas atas das reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX de nº 251, nº 252 e nº 253.

A política de cotas sociais na Universidade Federal do Piauí foi finalmente instituída na data de 06 de junho de 2006 através da Resolução N° 93/06-CEPEX,

que normatizava o Programa Seriado de Ingresso na Universidade – PSIU. O documento citado traz decisão tomada por unanimidade pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX, estabelecendo a porcentagem de 5% (cinco por cento) das vagas de cada curso ofertadas pela UFPI através do PSIU a ser destinada a candidatos que tenham cursado a educação básica integralmente (nível fundamental e médio) na escola pública. Na data de 14 de junho de 2006 a CEPEX retifica a resolução Nº 93/06 acrescentando mais um artigo com vistas a estabelecer uma política interna de permanência destinada aos futuros alunos cotistas. Tal política teve como objetivo desenvolver critérios e condições para que os ingressantes tivessem assistência para permanecerem e concluírem seus cursos. O texto final da Resolução nº 93/06-CEPEX é o seguinte:

Art. 1º Aprovar as normas que regulamentam o programa Seriado de Ingresso na Universidade (PSIU), conforme anexo único.

Art. 2º Estabelecer o percentual de 5 % (cinco por cento) das vagas de cada curso oferecido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), objeto de seleção de graduados através do PSIU (modalidade presencial), destinadas para candidatos que tiveram a vida escolar básica (ensino fundamental e médio), integralmente, em escola pública.

Art. 3º Estabelecer uma política interna de condições e critérios para garantir a permanência dos alunos cotistas classificados nos 5 % (por cento) das vagas, na Universidade Federal do Piauí, durante toda a realização do curso.

Parágrafo único. A política de permanência será proposta num prazo de 30(trinta) dias, a ser aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), em observância aos seguintes aspectos: Transporte, alimentação, residência universitária, material didático, internet, apoio didático-pedagógico, bolsa saúde, dentre outros benefícios (Resolução nº 93/06-CEPEX, UFPI, 2006).

Sendo assim, por ter sido instituída em junho de 2006, a política de cotas passou a valer para os integrantes de 2007. É importante salientar que o PSIU, programa institucional de seleção da UFPI na época, adotava duas formas de ingresso. O primeiro deles era realizado ao longo de três etapas, uma em cada ano do ensino médio. A segunda forma de ingresso era a realização das três etapas no mesmo ano, sendo a modalidade PSIU geral. A política de cotas foi utilizada nas duas modalidades de ingresso. No ano de 2007, o percentual de 5% de alunos ingressantes correspondeu exatamente a 157 alunos oriundos de escolas públicas matriculados na UFPI.

O mesmo percentual destinado a alunos que cursaram a educação básica integralmente na rede pública de ensino se manteve na Resolução Nº146/07-CEPEX

e no Edital Nº 08/2007, que normatizou o ingresso de alunos na instituição no ano de 2008. Contudo, no ano de 2008, a aplicação de cotas sociais teve seu percentual ampliado para 20%, na 274ª Reunião do CEPEX, realizada em 03 de julho de 2008, através da Resolução de Nº 138/08 que estabeleceu novas diretrizes no Edital Nº28/2008, que regulamentava o ingresso de alunos no ano de 2009. Neste momento, as cotas continuavam sendo destinadas exclusivamente a candidatos que cursaram a vida escolar básica na rede pública de ensino. Diz o texto da Resolução Nº 138/08:

Art. 1º Alterar o artigo 2º da Resolução Nº 146/07, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), datada de 25/06/2007, que normatiza o Programa Seriado de Ingresso na Universidade – PSIU, que, doravante terá a seguinte redação:

“.....
.....”

Art. 2º Estabelecer o percentual de 20% (vinte por cento) das vagas de cada curso oferecido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), objeto de seleção de graduandos através do PSIU (tanto na modalidade presencial quanto a distância), destinadas para candidatos que tiveram a vida escolar básica (ensino fundamental e médio), integralmente, em escola pública.

.....”

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 3º Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, 07 de julho de 2008 (Resolução Nº 138/08-CEPEX, UFPI, 2008).

Os editais Nº17/2009, Nº19/2009 E nº 07/2010 da UFPI, referentes às normas e procedimentos relativos à realização do PSIU nos anos de 2010 e 2011, trazem uma modificação importante na seleção de candidatos. Estas seleções foram peculiares em relação às anteriores por conta da UFPI ter aderido também ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, enquanto forma de ingresso na instituição. Sendo assim, um percentual de 50% (cinquenta por cento) foi destinado exclusivamente aos candidatos que concorreram através do Enem. Os demais 50% (cinquenta por cento) destinaram-se ao ingresso pelo PSIU, sendo que deste percentual, 20% ainda foram destinados aos candidatos oriundos da rede pública de ensino. Desta forma, as cotas sociais corresponderam ao percentual de 10% do total de vagas preenchidas nas turmas de cursos de graduação iniciados em 2010.

Como o ENEM passou a ser adotado como forma de ingresso no ensino superior a nível nacional, a UFPI, a partir do ano de 2009, realizou apenas as etapas de alunos já participantes do programa seriado e o PSIU geral, com o intuito de que

os alunos que estivessem iniciando o ensino médio nesta ocasião, já não mais participassem do programa PSIU, que paulatinamente foi extinto da UFPI e substituído pelo ENEM. Esta forma de seleção de ingresso na UFPI permaneceu até o ano de 2011.

A partir do ano de 2012, a UFPI adotou o ENEM enquanto único programa que normatiza, regulamenta e promove a seleção de candidatos ingressantes na instituição. No mesmo ano, a Lei Federal Nº 12.711 foi sancionada pela Presidência pela República e regulamentou a implementação de cotas sociais e raciais para todas as Universidades Federais e Instituições Federais de Nível Técnico brasileiras, como já abordado no tópico da citada lei.

Contudo, é necessário frisar que a presente pesquisa se utiliza do Edital Nº28/2008 e da Resolução Nº 138/08 por serem os documentos de regulamentação do vestibular e da política de cotas aos quais os alunos aqui pesquisados foram submetidos, por serem ingressantes no ano de 2009 e por já terem em sua maioria situação de conclusão de curso, o que promoveu a análise de dados desta pesquisa, tais como o índice de rendimento acadêmico conquistado na conclusão da graduação, bem como índices de evasão e retenção ao longo da vida acadêmica, dados que se referem tanto a alunos egressos de escolas privadas como aqueles alvos da ação afirmativa de cotas no citado edital, os 20% de alunos ingressantes oriundos de escolas públicas.

4.3 Análise do acesso à UFPI antes da política de cotas sociais

A universidade, segundo Bourdieu,

É um espaço constituído de tal forma que os agentes são aí distribuídos, em função da sua posição nas distribuições estatísticas, de acordo com dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural (BOURDIEU, 1996, P.19).

Segundo Passos e Costa (2013), o capital econômico apresenta-se na forma de fatores de produção e de conjunto de bens econômicos, já o capital cultural pode se apresentar incorporado, objetivado, quando há posse de bens culturais, e institucionalizado, como por exemplo os títulos escolares dos pais dos aprovados.

Passos e Barros (2007) e Passos e Gomes (2008) problematizaram a seletividade no acesso ao “ensino superior” público federal no Piauí, ao analisar estas condições econômicas e culturais, bem como as ações e estratégias desenvolvidas por aprovados nos cursos mais concorridos no vestibular do ano de 2005 na UFPI, com base na teoria de Bourdieu. Ao analisar os cursos mais concorridos do vestibular do ano citado, a serem Medicina, Enfermagem, Serviço Social, Nutrição e Direito, “Constatou-se que o acesso ao ensino superior público tem estreita relação com o nível cultural global da família e favorece aqueles de maior renda, o que acentua as desigualdades sociais” (PASSOS e GOMES, 2008, p.1).

Segundo os autores, o perfil da maioria dos aprovados se constituía de indivíduos aprovados em sua primeira experiência em vestibular, oriundos de escola particular, oriundos de ensino médio na modalidade presencial e turno diurno, dependentes da família, tendo a maioria cursado pré-vestibular particular, com trajetórias em escolas particulares quase sempre marcadas por sucesso constante, aprovados por média e sendo alunos de destaque.

Esses aspectos demonstram o caráter elitista e seletivo do sistema de ensino superior brasileiro que não apenas é acessível a 10,4% da população na faixa etária, como atende aqueles mais bem situados no espaço social local. Além disso, revelam a hierarquização no interior do sistema público em que os membros das classes populares estão praticamente alijados dos cursos mais prestigiosos, como Medicina e Direito (PASSOS e BARROS, 2007, p.4).

Dos 50 sujeitos analisados em amostra dos cursos mais concorridos, 83,2% possuem renda familiar entre três e vinte salários mínimos por mês.

É interessante destacar que o número de aprovados cresce à medida que aumenta a renda, particularmente na faixa de 2 a 10 salários mínimos, salvo no curso de Serviço Social, cujo crescimento vai de mais de um salário mínimo até cinco salários mínimos, denotando que é nesse curso que se concentram aqueles provenientes dos extratos populares (PASSOS e GOMES, 2008, p.2).

Se comparado à renda da população do Piauí, há uma relação inversa, onde enquanto a população diminui quando a faixa de renda aumenta, a quantidade de aprovados cresce à medida que a renda familiar aumenta, mais precisamente até chegar aos dez salários mínimos. A partir daí, há uma diminuição, que não chega a se assemelhar à proporção de habitantes no Piauí.

Em relação à escolaridade da família, a amostra de alunos aprovados nos cursos mais concorridos demonstra que 85% das mães e 77,1% dos pais cursaram ensino médio ou Educação superior. Na população piauiense, no censo desse mesmo ano, segundo Passos e Gomes, haviam 23,1% de analfabetos, 49% de habitantes com ensino fundamental incompleto, 5,9% com ensino fundamental completo, 16,5% com ensino médio incompleto ou completo e apenas 5,6% tinham ensino superior. Assim, apenas 22% da população piauiense tinha o mesmo nível de escolaridade que os pais e mães de alunos aprovados nos cursos de maior concorrência na UFPI.

Em relação aos bens culturais possuídos pelas famílias destes egressos, a análise de Passos e Gomes (2008) demonstrou que 66% possuíam filmes, 44% possuíam assinaturas de revistas, 36% eram proprietários de obras de arte e 30% possuíam biblioteca particular.

Os aprovados, portanto, em grande parte, fazem parte de uma minoria econômica e cultural, todavia, nem todos ocupam as mesmas posições no espaço social local, havendo aqueles que por possuírem melhores condições econômicas e, por conseguinte, culturais, dispõem tanto de bens cultivados quanto têm práticas culturais prestigiosas (PASSOS e GOMES, 2008, p.5).

Esses dados demonstram que os alunos ingressantes nos cursos de maior concorrência no último vestibular antes da instituição da reserva de vagas possuem profunda distinção das características da população piauiense, por possuírem condições econômicas, educacionais e capital cultural superiores, ocupando posições elevadas na hierarquia social. Passos e Gomes apresentam, como conclusão, as afirmativas abaixo:

O acesso ao ensino superior público tem estreita relação com o nível cultural global da família, por conseguinte, é um elemento favorecedor daqueles de maior renda, que não apenas podem pagar os custos da educação básica em instituições privadas, em grande parte caras e de estudo em tempo integral, como proporcionam aos filhos ambiente e oportunidades culturais privilegiadas. Desse modo, a política de educação superior acentua as desigualdades, não apenas oferecendo, gratuitamente, um bem que possibilita importantes ganhos privados ao longo da vida como também conservando e ampliando as propriedades daqueles que já os possuem. Com isso perpetua a iníqua estrutura do sistema de ensino e mantém a estrutura das relações entre as classes (PASSOS e GOMES, p. 7).

Até 2005, então, o que se percebe, segundo Passos e Barros (2007), é que o acesso à Universidade Federal do Piauí pertence aos setores mais altos da hierarquia social, muito embora haja a presença de alunos oriundos de escolas públicas que

ocupem posições inferiores nessa hierarquia, o que atesta a complexidade na democratização da Educação Superior em período anterior à instituição de reserva de vagas, as cotas sociais.

A seletividade se expressa não apenas pela diminuta parcela que tem acesso ao ensino superior público, mas também pelo seu caráter excludente em que a parcela da população de baixa renda que tem acesso a uma vaga na universidade pública é extremamente reduzida e no geral, nos cursos menos valorizados econômica e socialmente. A democratização, indicada pela presença de estudantes dos setores de menor renda mostra, por um lado, o prolongamento da escolaridade no Brasil, um fenômeno recente e, por outro, que a novidade não altera a estrutura da relação entre as classes, pois esses são minoria no interior do sistema de ensino, em particular nas carreiras mais valorizadas socialmente. Além do que, suas presenças favorecem a dissimulação da transmissão do poder e dos privilégios operados pelo sistema de ensino (PASSOS e BARROS, 2007, p.7).

Até agora foram analisadas pesquisas que tiveram como amostra os cinco cursos mais concorridos do vestibular da UFPI de 2005. A partir de agora, serão abordadas pesquisas acerca das desigualdades encontradas na distribuição dos aprovados por todos os cursos na UFPI, também no ano de 2005, último ano em que ocorreu processo seletivo na instituição sem as cotas sociais, categorizando estes dentre os que atraem os detentores de maior e menor capital cultural, com o objetivo de compreender o acesso à Educação Superior pública a partir da conexão entre propriedades e êxito escolar, bem como analisar o acesso do estudante de ensino médio de escola pública com o objetivo de verificar os efeitos da igualdade formal da seleção frente ao tipo de escola do ensino médio. Tais análises partem da concepção de Bourdieu de que o acesso à Educação Superior “[...] resulta de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2002, p. 41).

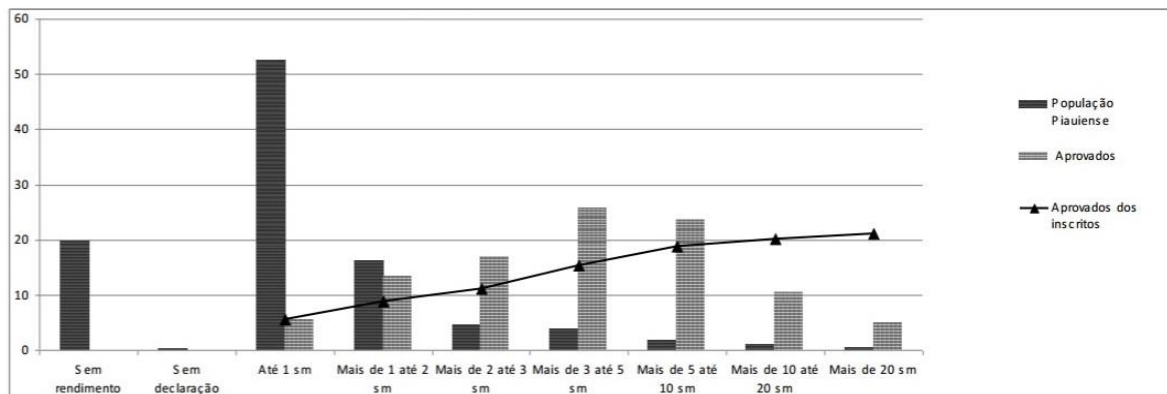
Segundo Passos e Costa (2013), as posses econômicas e culturais das famílias de candidatos e de aprovados no vestibular da UFPI operam de maneira diferente entre os cursos, uns mais seletivos que outros, embora todos estes sejam espaços hierarquizados e desiguais. As propriedades econômicas e culturais influenciam nos resultados da seleção e no perfil do curso que tais ingressantes adentram. Ou seja, a desigualdade da sociedade piauiense é retratada diretamente dentro do espaço universitário da UFPI.

Quais os cursos que atraem pessoas de maior e menor capital econômico e cultural? De que forma estas pessoas estão hierarquizadas nos cursos? Há conexão

entre propriedades e o acesso ao ensino superior público? Isso equivale a indagar acerca dos efeitos da igualdade formal do processo seletivo sobre as desigualdades sociais. Ao pesquisar os aprovados de todos os cursos no exame seletivo de 2005, Passos e Costa (2013) fizeram uma caracterização e identificação do perfil dos sujeitos da pesquisa em termos de condições econômicas e culturais, identificando os cursos que atraíram tais sujeitos de acordo com o nível destas condições ou propriedades.

Em relação à condição econômica dos aprovados, foram analisados a ocupação de pais e mães, a renda familiar, a participação do estudante nesta renda e a situação de moradia. Em relação à renda e ocupação de pais e mães dos aprovados, a pesquisa de Passos e Costa (2013) mostra que 93,2% dos pais e 79,1% das mães tinham renda definida. A condição ou tipo de trabalho impactou na aprovação, pois os maiores índices de aprovação por ocupação dos pais (15,5%) e das mães (14,2%) são filhos de proprietários de empresas. Os índices de aprovação mais baixos, em relação a ocupação dos pais, são de filhos de pais (8,6%) e mães (10,8%) desempregados.

Gráfico 1: Renda familiar líquida dos aprovados na UFPI em 2005 e da população piauiense e taxa de aprovação conforme a renda familiar.



Extraído de: PASSOS, Guiomar Oliveira de; COSTA, Ana Carolina Viana. As desigualdades na universidade pública: as diferenças culturais e econômicas na Universidade Federal do Piauí. [Rev. FSA, Teresina, v.10, n.2, abr./jun. 2013.](#)

Na análise entre as variáveis renda familiar líquida dos aprovados e da população piauiense, criando a taxa de aprovação conforme a renda familiar, os resultados são semelhantes aos encontrados na mesma análise feita por Passos e Barros (2007) e Passos e Gomes (2008). O que se constatou é que, embora a porcentagem da população piauiense que recebe até um salário mínimo seja de 52%,

dentro da UFPI há apenas 5,4% de alunos com essa renda familiar. A maioria dos alunos se concentra na faixa de renda entre 3 a 10 salários mínimos, representando 59,7% dos aprovados.

Segundo as autoras, 2.345 alunos ingressaram no vestibular de 2005. Destes, 2.116 (90,6%) não trabalha e/ou recebe auxílio da família, o que possibilita dedicação integral aos estudos. Em relação à moradia, 86,4% dos ingressantes reside com os pais, o que estabelece relação direta com a aprovação, segundo Passos e Costa (2013). Os 13,6% restantes moram com parentes, amigos, em pensionatos ou possuem casas próprias ou alugadas.

Em relação à condição cultural de todos os aprovados nos 38 cursos oferecidos pela UFPI, foram analisados a escolaridade de pais e mães e a escola de origem dos aprovados. Em relação à escolaridade de pais e mães, 68,9% dos pais e 77,7% das mães cursaram ou concluíram ensino médio e superior, 28,1% de pais e 20,3% de mães cursaram e/ou concluíram o ensino fundamental, e 3,9% de pais e 1,9% as mães são analfabetos. Isto, segundo Passos e Costa (2013), demonstra que a escolaridade dos pais influenciou na aprovação de candidatos, pois os resultados de aprovação cresceram proporcionalmente ao crescimento do nível de escolaridade dos pais.

Conforme dados abaixo:

Tabela 1: Relação entre tipo de escola de origem e aprovação no vestibular da UFPI.

Meio de transporte	Aprovados		Aprovados entre inscritos
	ABS	%	%
Coletivo	1357	58,3	13,4
Carro próprio ou da família	541	23,3	18,6
Moto	121	5,2	9,4
Bicicleta	160	6,9	7,6
Outros	147	6,3	10,1
Total	2326	100	12,3

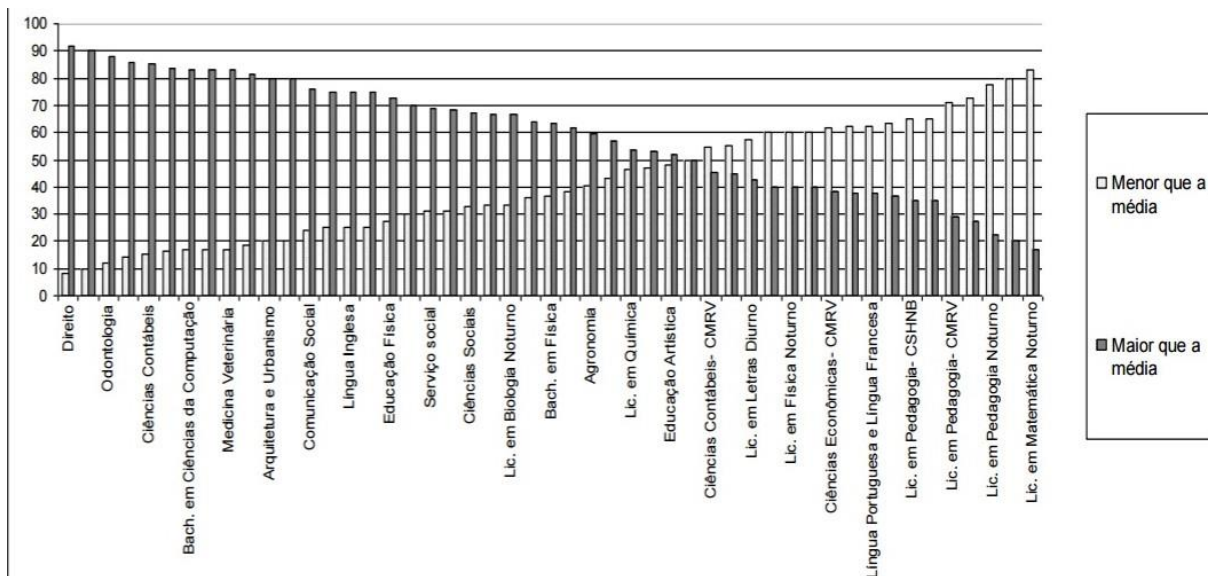
Fonte: Extraído de: PASSOS, Guiomar Oliveira de; COSTA, Ana Carolina Viana. As desigualdades na universidade pública: as diferenças culturais e econômicas na Universidade Federal do Piauí. [Rev. FSA, Teresina, v.10, n.2, abr./jun. 2013.](#)

A escola de origem dos aprovados é de maioria de egressos da rede privada, representando um percentual de 69%. O restante é de 19% de alunos que estudaram integralmente em escola pública, 2,6% de alunos que apenas concluíram em escola pública e 9,4% de alunos que concluíram em escola privada.

Têm-se, assim, a influência das condições econômicas e culturais nos processos seletivos. O fato é que, nos processos seletivos, têm mais sucesso os de renda familiar maior que vinte salários mínimos (quase quatro vezes mais do que os de até um salário mínimo); os dependentes da família, total ou parcialmente (duas vezes ou mais do que quem arca com suas despesas); os filhos de pai e mãe com curso superior (três vezes mais que filhos de analfabetos); os frequentadores de escola privada (duas vezes mais) que os da escola pública) (PASSOS e COSTA, 2013, p. 383).

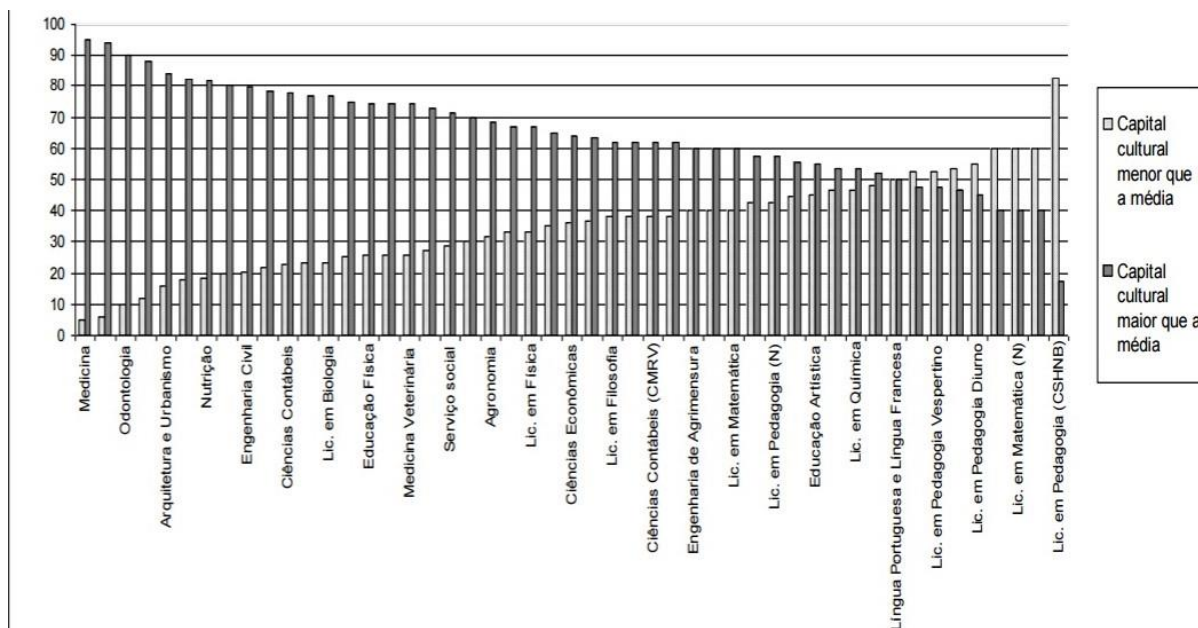
Em relação à ocupação do espaço social da UFPI, Passos e Costa (2013), no que diz respeito à posições e hierarquias, os sujeitos também estão dispostos de acordo com seus volumes de capital econômico e cultural:

Gráfico 02: Volume de capital econômico dos aprovados no vestibular da UFPI em 2005 por cursos.



Fonte: Extraído de: PASSOS, Guiomar Oliveira de; COSTA, Ana Carolina Viana. As desigualdades na universidade pública: as diferenças culturais e econômicas na Universidade Federal do Piauí. [Rev. FSA, Teresina, v.10, n.2, abr./jun. 2013](#). 386 p.

Gráfico 03: Volume de capital cultural dos aprovados no vestibular da UFPI em 2005 por cursos.



Extraído de: PASSOS, Guiomar Oliveira de; COSTA, Ana Carolina Viana. As desigualdades na universidade pública: as diferenças culturais e econômicas na Universidade Federal do Piauí. [Rev. FSA, Teresina, v.10, n.2, abr./jun. 2013](#). 388 p.

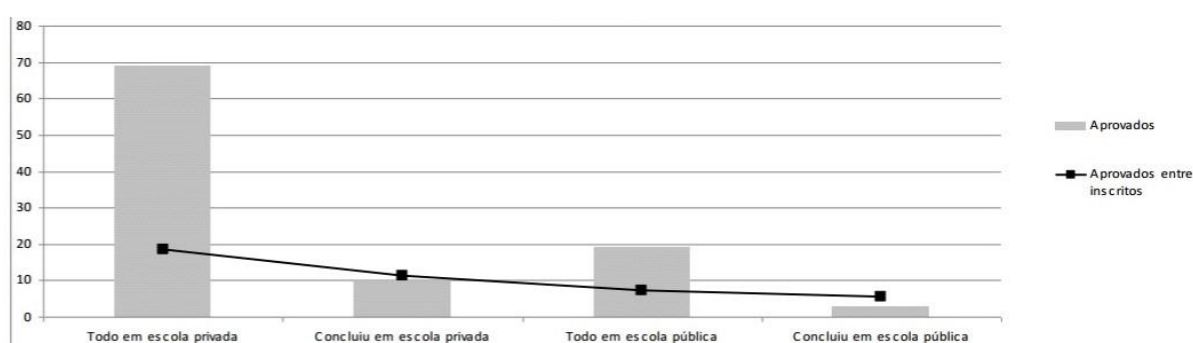
No topo, têm-se Direito (diurno) e Odontologia, por possuírem apenas alunos com propriedades valorizadas nos dois tipos de capital, seguidos de Medicina e Arquitetura [...]. Na base, têm-se os cursos de Licenciaturas em Pedagogia, Letras e Química, em que há o maior número de sujeitos com capital cultural e econômico em volume menor. Assim, as posses operam de modo diferente entre os cursos, sendo todos os espaços sociais hierarquizados, vale dizer, marcados pelas desigualdades. Essas desigualdades, por um lado, mostram que têm acesso à Universidade os possuidores de condições econômicas e culturais diferenciadas [...] Mas, por outro, significam que o livre jogo das leis de transmissão cultural, em que se baseia o princípio da igualdade norteador dos processos seletivos estão vigentes para ingresso na Universidade, o que faz com que a distribuição das propriedades entre as classes sociais se mantenha inalterada, e que a minoria da população que tem escolaridade e renda mais elevadas obtenha mais vagas nos cursos mais prestigiados. Assim, propriedades econômicas e culturais influenciam não apenas os resultados dos processos seletivos e o tipo de curso a que se tem acesso, mas também definem as posições dos sujeitos no interior da Universidade (PASSOS e COSTA, 2013, p.392).

Gomes e Passos (2012), ao analisarem o acesso de estudantes do ensino médio de escola pública na UFPI no exame seletivo de 2005, verificaram os efeitos da igualdade formal da seleção frente ao tipo de escola de origem do ensino médio. Em 2005, haviam 2.345 vagas ofertadas pela UFPI para 38 cursos de graduação, que foram disputadas por 17.948 candidatos inscritos. Dentre estes, 8.708 (48,5%) eram

egressos de escola privada, 6.190 (34,5%) egressos de escola pública, 1.937 (10,8%) apenas concluíram em rede privada e 1.113 (6,2%) apenas concluíram em escola pública.

Apesar de serem apenas 34,5% de egressos de escola pública, em 2005, esses estudantes representavam 81% do total de alunos concludentes do Ensino médio em todo o Piauí, segundo dados do INEP de 2006 (apud Gomes e Passos, 2012). Sendo assim, há uma diferença de 75% entre o número de concludentes de escolas públicas e o número de inscritos no vestibular. Já na rede particular, Gomes e Passos falam que não há diferença significativa entre concludentes de ensino médio e inscritos no vestibular da UFPI.

Gráfico 04: Tipo de escola frequentada no ensino médio por aprovados na UFPI em 2005 e taxa de aprovação.

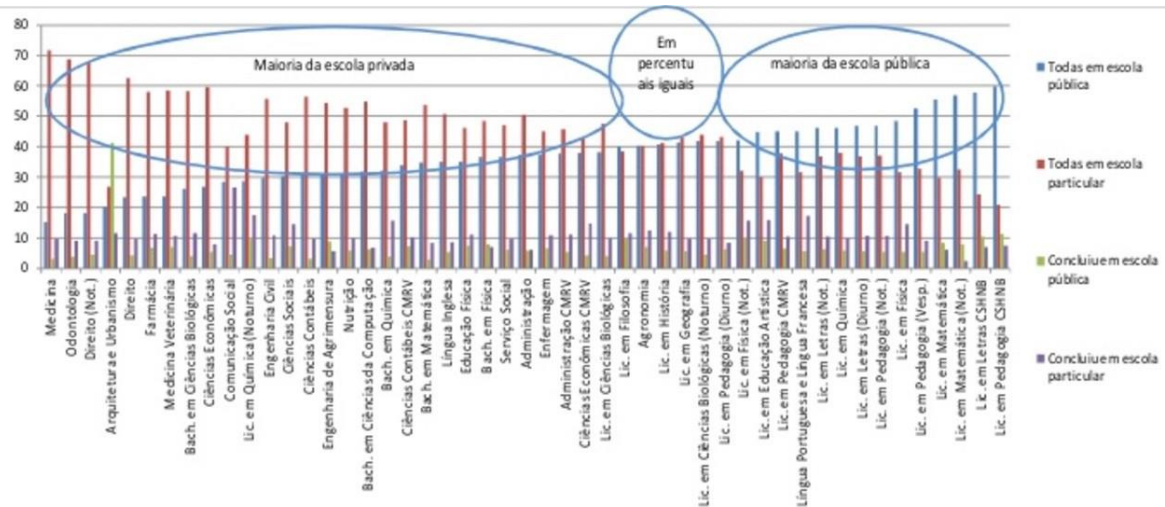


Extraído de: PASSOS, Guiomar Oliveira de; COSTA, Ana Carolina Viana. As desigualdades na universidade pública: as diferenças culturais e econômicas na Universidade Federal do Piauí. [Rev. FSA, Teresina, v.10, n.2, abr./jun. 2013.](#)

Têm-se, então, que o tipo de escola influencia no ingresso do ensino superior público no Piauí, pois os que frequentaram escolas privadas, apenas no último ano, foram mais exitosos do que os estudantes das escolas públicas. A igualdade formal, portanto, acaba por excluir os estudantes egressos do ensino básico público (GOMES e PASSOS, 2012, p. 7).

Em relação à concorrência, Gomes e Passos (2012) chegaram aos dados de que haviam 3,7 candidatos de escola particular por vaga, 2,6 candidatos de escola pública por vaga, 0,8 candidatos que apenas concluíram o ensino médio em escola privada e 0,5 candidatos por vaga que apenas concluíram o ensino médio em escola pública, donde se vê que os índices de egressos de escolas públicas são os mais baixos. A taxa de êxito de egressos da escola pública foi de apenas 7,2%, pois haviam 6.190 inscritos e apenas 445 candidatos foram aprovados.

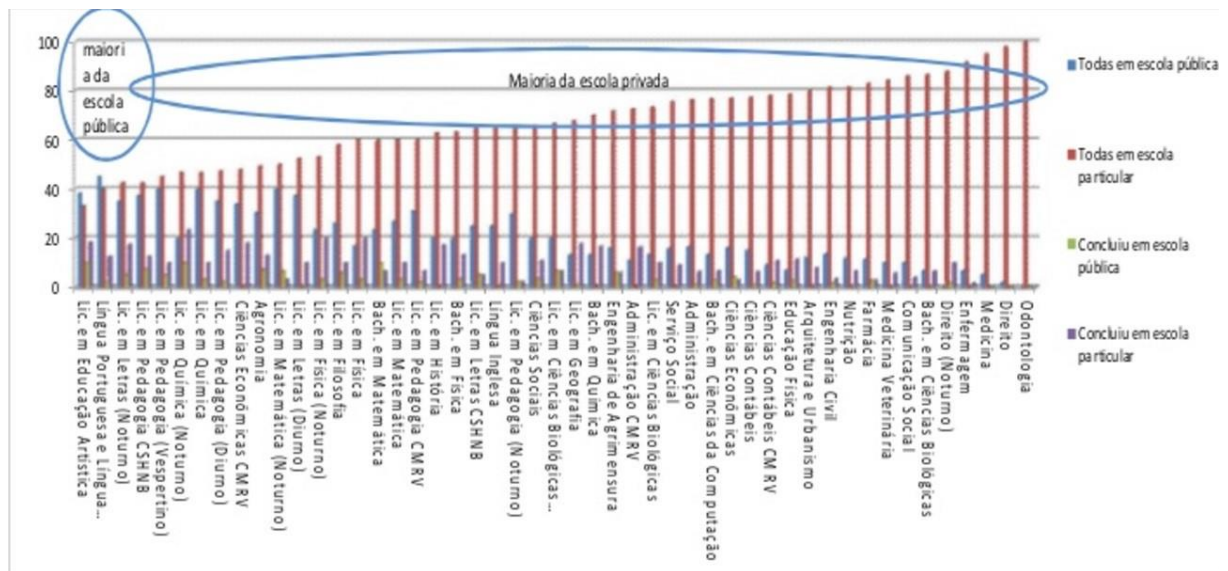
Gráfico 05: Tipo de escola cursada no ensino médio pelos inscritos na UFPI em 2005



Extraído de: GOMES, Marcelo Batista; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Acesso à Universidade Federal do Piauí: Efeitos da desigualdade social no processo seletivo de 2005. CISO, PRÉ-ALAS, 2012. p. 8.

Este gráfico demonstra que a preferência de candidatos por cursos tem variação conforme o tipo de escola frequentada.

Gráfico 06: Tipo de escola cursada no ensino médio pelos aprovados na UFPI em 2005.



Fonte: Extraído de: GOMES, Marcelo Batista; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Acesso à Universidade Federal do Piauí: Efeitos da desigualdade social no processo seletivo de 2005. CISO, PRÉ-ALAS, 2012. p. 10.

Este gráfico demonstra que a preferência de aprovados por cursos tem variação conforme o tipo de escola frequentada. Em relação à aprovação, egressos de escola privada são maioria em 94,7% dos cursos da UFPI em 2005. Ou seja, embora a rede privada seja menor que a rede pública no Piauí, é a rede privada que possui a maior

quantidade de inscritos no vestibular e também a maior quantidade de aprovados, conseguindo maior taxa de êxito. Já os ingressantes de escolas públicas são maioria em apenas dois cursos (5,3%), ambos de Licenciatura: Língua Portuguesa e Língua Francesa (45% da turma foi preenchida por egressos de escolas públicas) e Educação Artística (38,3% da turma são egressos de escola pública).

A igualdade no acesso ao ensino superior público revela-se na verdade como um fator de desigualdade. Aqueles que podem arcar com os custos do ensino básico privado e podem se preparar melhor para enfrentar os exames seletivos de acesso ao ensino superior, quase sempre ocupam as posições dominantes, isto é, os cursos mais prestigiosos. Aos egressos das escolas públicas restam apenas aqueles cursos que no mercado dos bens sociais são considerados como dominados (GOMES e PASSOS, 2012, p. 12).

Sendo assim, pode-se atestar, na Universidade Federal do Piauí, que a desigualdade e a hierarquia da sociedade eram conservadas em seu processo seletivo e no seu acesso, na medida que poucos alunos que concluíam o ensino médio em escola pública conseguiam concorrer e ingressar na Educação Superior, e a maioria dos que ingressaram tinham como destino cursos de baixa concorrência, possuindo baixa taxa de êxito em cursos de maior concorrência, aqueles que representam maior poder aquisitivo no momento de ingresso ao mercado de trabalho, fazendo com quem assim não haja mobilidade social. Ora, se indivíduos diferentes são tratados formalmente de maneira igual, a forma de acesso à Educação superior estaria privilegiando quem já é privilegiado por conta de sua herança cultural, conservando as desigualdades sociais sob o disfarce do discurso igualitário.

4.4 Análise estatística

O estudo estatístico aqui realizado é um censo da população de estudantes cotistas e não-cotistas que ingressaram na Universidade Federal do Piauí, no campus Ministro Petrônio Portella, localizado em Teresina, no primeiro semestre de 2009. Tal população possui um total de 2.944 alunos, sendo destes 501 cotistas. O final do recorte temporal é o segundo semestre de 2016, sendo assim, tem-se alunos com status de graduados, desistentes e concludentes. Os estudantes cotistas considerados foram os estudantes que ingressaram por meio de cotas do Programa Seriado de Ingresso à Universidade - PSIU, que tinha por objetivo destinar 20% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas.

Para a análise estatística do banco de dados foi utilizado os softwares PSPP, SPSS e R. As análises descritivas dos dados foram realizadas por meio de estatísticas descritivas e dos testes T, Quiquadrado e Exacto de Fischer. Para todos dos testes o nível de significância adotado foi de 0,05.

4.4.1 Comparação entre o índice de rendimento acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas

Segundo a resolução 043/95 – CEPEX/UFPI, citada no Guia acadêmico de 2009, o índice de rendimento acadêmico é obtido através do cálculo:

$IRA = (Ni.Ci)/Ci$, em que Ni significa Notas das disciplinas, e Ci significa créditos das disciplinas.

Para a análise estatística do banco de dados foram utilizados os softwares gratuitos PSPP e R. As análises descritivas dos dados foram realizadas por meio de média, máximo, mínimo e desvio padrão por todos os cursos de graduação separados por centro e geral do campus ministro Petrônio Portela (UFPI), por meio das notas do índice de rendimento acadêmico (IRA), tanto para alunos não cotistas quanto para alunos cotistas. E foi feito um gráfico comparativo por centro e geral UFPI.

CCA – Centro de Ciências Agrárias

Tabela 2: Estatística Descritivas Dos Alunos Não Cotistas Do CCA.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Engenharia Agrônômica	5,45	2,26	0	8,59
Medicina Veterinária	6,68	1,61	0,7	8,54

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 3: Estatísticas Descritivas dos alunos cotistas do CCA.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Engenharia Agrônômica	5,83	2,47	0	8,75
Medicina Veterinária	5,9	1,54	3,15	8,33

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 4: Estatística Descritiva Geral do CCA.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Não Cotista	6,54	2,02	0	8,59
Cotista	5,87	2,09	0	8,75

Fonte: A autora, 2017.

No Centro de ciências Agrárias, o que se percebe é que, no curso de Engenharia Agrônômica, os alunos cotistas possuem uma diferença de 0,38 pontos a mais no rendimento acadêmico que a média do grupo de alunos não cotistas. Já no curso de Medicina Veterinária, Os não cotistas possuem média superior ao grupo de cotistas, com diferença de 0,78 pontos. Na análise da média geral do centro, o grupo de alunos não cotistas tem IRA superior, com diferença de 0,78 pontos.

CT – Centro de Tecnologias

Tabela 5: Estatísticas Descritivas Dos Alunos Não Cotistas Do CT.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Arquitetura	7,35	1,59	2,58	8,67
Engenharia Civil	7,21	1,98	0	9,1
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	3,73	2,36	0	7,75
Engenharia de Produção	5,63	2,61	0	8,88
Engenharia Elétrica	5,76	2,55	0	9,13
Engenharia Mecânica	5,21	2,61	0	8,63

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 6: estatísticas Descritivas dos alunos cotistas do CT.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Arquitetura	7,39	0,79	6,57	8,40
Engenharia Civil	6,77	2,05	0,46	8,28
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	4,48	2,95	0	7,12
Engenharia de Produção	4,39	2,51	0	6,80
Engenharia Elétrica	4,65	2,07	1,31	7,43
Engenharia Mecânica	4,09	2,08	0	6,73

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 7: Estatística Descritiva Geral do CT

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Não Cotista	5,83	2,61	0	9,13
Cotista	5,26	2,42	0	8,4

Fonte: A autora, 2017.

No Centro de Tecnologias, o grupo de alunos não cotistas possui o IRA superior ao do grupo de alunos cotistas, com uma diferença de 0,57 pontos. Nos cursos de maior concorrência, Arquitetura e Engenharia Civil, temos duas situações distintas. Em Arquitetura, os dois grupos têm médias de IRA semelhantes, variando apenas 0,04 pontos. No curso de Engenharia civil, os grupos de cotistas tem média de IRA inferior aos não cotistas, com diferença de 0,44 pontos.

CCE – Centro de Ciências da Educação

Tabela 8: Estatísticas Descritivas Dos Alunos Não Cotistas Do CCE.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Comunicação Social- Jornalismo	6,8	2,49	0	9,39
Design de Moda e Estilismo	7,91	1,96	0	9,7
Licenciatura Educação Artística	0	0	0	0
Música	6,16	2,19	0	9,21
Pedagogia	7,84	1,98	0	9,52
Educação Artística- Artes Plásticas	7,81	1,84	3	9,27
Artes Visuais	3,7	5,23	0	7,41

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 9: estatísticas Descritivas dos alunos cotistas do CCE.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Comunicação Social- Jornalismo	7,43	1,96	1,75	8,74
Design de Moda e Estilismo	8,54	1,12	6,26	9,12
Licenciatura Educação Artística	-	-	-	-
Música	7,01	2,18	4,6	9,12
Pedagogia	7,99	1,33	4,54	9,32
Educação Artística- Artes Plásticas	8,05	0,84	6,24	8,91

Artes Visuais	3,87	0	3,87	3,87
---------------	------	---	------	------

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 10: Estatística Descritiva Geral do CCE

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Não Cotista	7,44	2,26	0	9,7
Cotista	7,82	1,52	1,75	9,32

Fonte: A autora, 2017.

No Centro de Ciências da Educação, a média do IRA de alunos cotistas é superior à média do grupo de alunos não cotistas, com uma diferença de 0,38 pontos. Não houve análise de média do curso de licenciatura em Educação Artística pois em tal curso não haviam cotistas, eles evadiram. No curso de maior concorrência do centro, Design de Moda e Estilismo, décimo curso mais concorrido no vestibular da UFPI do ano analisado, o grupo de alunos cotistas obteve média de IRA superior ao grupo de não cotistas, com diferença de 0,63 pontos.

CCS – Centro de Ciências da Saúde

Tabela 11: Estatísticas Descritivas Dos Alunos Não Cotistas Do CCS

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Educação Física	6,64	2,27	0	8,97
Enfermagem	7,19	2,58	0	9,21
Farmácia	7,36	2,02	0	9,19
Medicina	8,74	0,51	5,09	9,3
Nutrição	6,59	2,21	0,28	8,95
Odontologia	7,13	2,06	0	8,57

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 12: estatísticas Descritivas dos alunos cotistas do CCS.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Educação Física	6,51	2,65	0	8,52
Enfermagem	7,74	0,77	5,59	8,64
Farmácia	7,08	0,98	5,17	8,21
Medicina	8,18	0,67	6,67	8,74
Nutrição	6,4	2,1	0,41	8,35
Odontologia	5,8	2,93	0	8,25

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 13: Estatística Descritivas Geral do CCS

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Não Cotista	7,29	2,17	0	9,3
Cotista	6,88	2,1	0	8,74

Fonte: A autora, 2017.

No Centro de Ciências da Saúde, onde estão cinco dos dez cursos de maior concorrência no vestibular do ano de ingresso de alunos aqui pesquisados, a serem: Medicina(1º lugar), Enfermagem (5º lugar), Nutrição (6º lugar), Odontologia (7ºlugar) e Farmácia (9º lugar), o que se percebe em que, em todos os cursos do centro, os alunos não cotistas têm médias de IRA superiores ao grupo de alunos cotistas, com exceção do curso de Enfermagem. A média geral do IRA de alunos não cotistas possui 0,41 pontos de diferença a mais que a média do grupo de alunos cotistas.

CCN – Centro de Ciências da Natureza

Tabela 14: estatísticas Descritivas dos alunos não cotistas do CCN.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Arqueologia	6,38	2,75	0	9,15
Ciência da Computação	5,09	2,53	0	8,75
Ciências Biológicas	6,53	2,15	0	9,26
Ciências da Natureza	5,12	2,54	0	8,61
Estatística	3,62	2,61	0	8,75
Física	4,38	2,62	0	9,17
Matemática	4,62	2,49	0	9,01
Química	5,44	2,38	0	9,28

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 15: estatísticas Descritivas dos alunos cotistas do CCN.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo

Arqueologia	4,79	3,47	0	8,06
Ciência da Computação	4,61	2,17	0	7,93
Ciências Biológicas	6,64	1,81	0,45	8,10
Ciências da Natureza	-	-		
Estatística	-	-		
Física	3,99	2,13	0,33	7,36
Matemática	4,82	2,67	0,2	8,41
Química	5,51	1,39	2,93	8,19

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 16: Estatística Descritiva Geral do CCN

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Não Cotista	5,13	2,6	0	9,28
Cotista	5,21	2,3	0	8,41

Fonte: A autora, 2017.

No Centro de Ciências da Natureza, as médias de IRA dos dois grupos são próximas. O grupo de alunos cotistas se destaca com 0,08 pontos a mais na média que o grupo de alunos não cotistas. Nos cursos de Ciências da Natureza e Estatística, não foram realizadas estatísticas descritivas de cotistas porque não há alunos cotistas.

CCHL – Centro de Ciências Humanas e Letras

Tabela 17: estatísticas Descritivas dos alunos não cotistas do CCHL.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Administração	6,36	2,09	0,47	9,3
Ciências Contábeis	6,74	1,95	0,4	9,13
Ciências Econômicas	5,11	2,5	0	9,06
Ciências Sociais	4,8	3,01	0	8,99
Direito	8,28	1,52	0	9,29
Filosofia	4,57	2,7	0,19	9,14
Geografia	6,31	2,49	0	9,23
História	6,41	2,59	0	9,26
Letras Inglês	4,14	1,25	2,98	5,24
Letras Português	6,68	2,62	0	9,17
Letras Português Frances	5,16	2,5	0	8,86
Serviço Social	6,94	2,64	0	9,06
Língua Inglesa e Literatura Inglesa	6,79	2,12	1,03	9,34

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 18: estatísticas Descritivas dos alunos cotistas do CCHL.

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Administração	6,89	2,03	0,59	8,87
Ciências Contábeis	6,62	2,26	1,09	8,6
Ciências Econômicas	5,03	2,15	0	8,35
Ciências Sociais	5,08	2,62	0	7,67
Direito	7,65	1,33	4,55	9,31
Filosofia	5,7	2,12	2,82	8,6
Geografia	7,43	1,47	4,48	8,87
História	6,73	1,84	3,78	8,96
Letras Inglês	-	-		
Letras Português	8,1	1	4,35	9,15
Letras Português Frances	4,48	2,13	2,09	8,24
Serviço Social	7,96	1,03	5,47	8,93
Língua Inglesa e Literatura Inglesa	7,36	1,92	4,1	8,93

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 19: Estatística Descritiva Geral do CCHL

CURSOS	Estatísticas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Não Cotista	6,35	2,55	0	9,34
Cotista	6,78	2,08	0	9,31

Fonte: A autora, 2017.

No centro de Ciências Humanas e Letras, o grupo de alunos cotistas possui média de IRA superior, com 0,43 pontos de diferença em relação ao grupo de não cotistas. Neste centro, há três dos dez cursos de maior concorrência, a serem Direito (2º lugar), Serviço Social (3º lugar) e História (8º lugar). Destes, apenas no curso de Direito o grupo de alunos não cotistas possui média de IRA superior. No curso de Letras Inglês não há registro de alunos cotistas, por isso tal curso não possui estatística descritiva em relação a este grupo.

Tabela 20: Estatísticas descritivas do índice de rendimento acadêmico (IRA) geral da UFPI

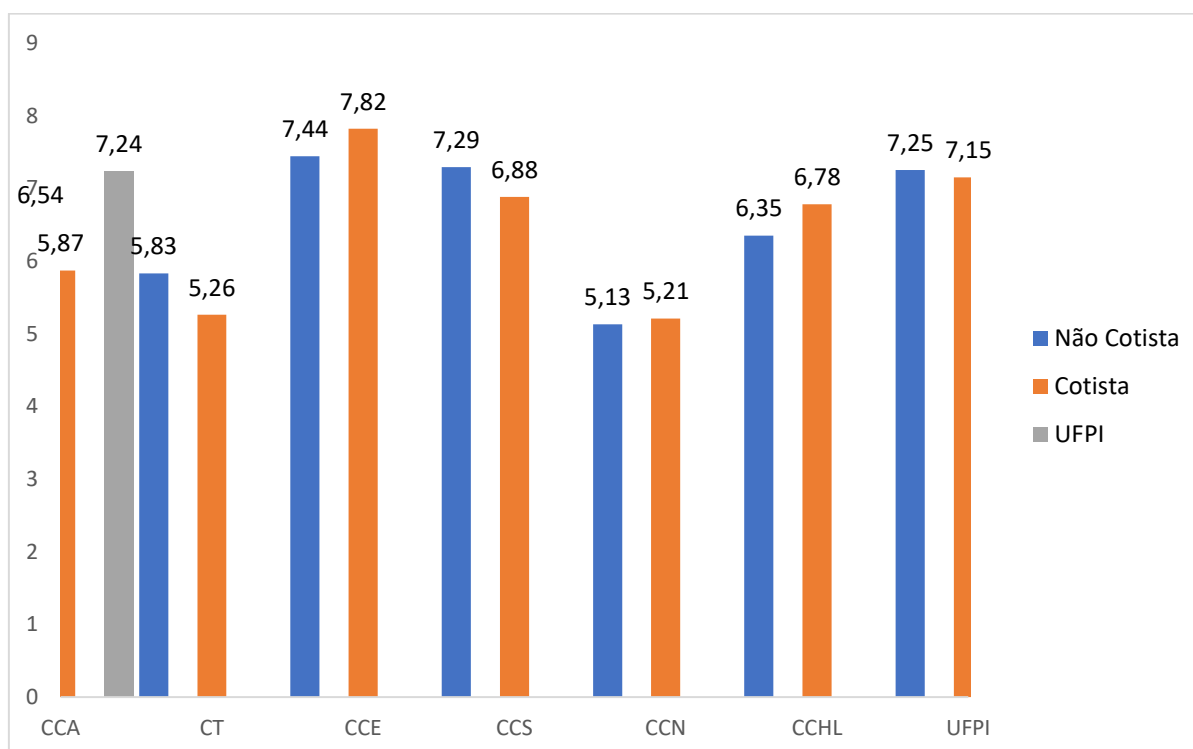
Estatísticas

	Média	Máximo	Mínimo	Desvio Padrão
Não Cotista	7,25	9,7	0	2,59
Cotista	7,15	9,32	0	2,27
Geral	7,24	9,7	0	2,54

Fonte: A autora, 2017.

Ao analisar as médias gerais da população de cotistas e não cotistas, o que se percebe é que tais médias são próximas da média geral do IRA da população da UFPI e a diferença entre a média do IRA de alunos cotistas e não cotistas é semelhante, com uma diferença de 0,10 pontos a mais na média do grupo de não cotistas.

Gráfico 7: Comparativo do índice de rendimento acadêmico (IRA) por centro e geral UFPI



Fonte: A autora, 2017.

Para analisar se essas diferenças nos números brutos colhidos na análise do IRA são estatisticamente significativas, foi utilizado o teste estatístico paramétrico T de Student para amostras independentes, com o objetivo de verificar se a forma de entrada na Universidade (cotas ou ampla concorrência) influencia no rendimento acadêmico dos alunos. No caso, a variável dependente é o índice de Rendimento

Acadêmico e a variável independente é a forma de ingresso. Usou-se 5% como nível de insignificância para estimar as diferenças estatisticamente significativas. Os grupos de entrada foram distribuídos por curso, em ordem de concorrência do vestibular de 2009, com suas respectivas médias, e com o valor de p calculado. O teste T foi utilizado, ainda, nas médias gerais de rendimento acadêmico de alunos cotistas e não cotistas no universo geral da UFPI.

Tabela 21: Médias dos grupos cotistas e não cotistas por curso.

	Curso	Média		p-valor*
		Não Cotista	Cotista	
1	Medicina	8,74	8,18	0,0505
2	Direito	8,28	7,65	0,0689
3	Serviço Social	6,94	7,96	0,069
4	Enfermagem	7,19	7,74	0,1551
5	Nutrição	6,59	6,4	0,7591
6	Odontologia	7,13	5,8	0,1754
7	História	6,41	6,73	0,5925
8	Farmácia	7,36	7,08	0,5562
9	Design de Moda e Estilismo	7,91	8,54	0,2947
10	Engenharia Civil	7,21	6,77	0,4961
11	Comunicação Social- Jornalismo	6,8	7,43	0,2871
12	Geografia	6,31	7,43	0,0164
13	Educação Física	6,64	6,51	0,8593
14	Administração	6,36	6,89	0,3194
15	Arquitetura	7,35	7,39	0,9411
16	Ciências Contábeis	6,74	6,62	0,8309
17	Ciências Biológicas	6,53	6,64	0,8096
18	Ciência da Computação	5,09	4,61	0,4803
19	Medicina Veterinária	6,68	5,9	0,1444
20	Ciências Sociais	4,8	5,08	0,77
21	Pedagogia	7,84	7,99	0,5566
22	Letras Português	6,68	8,1	0,0002
23	Língua Inglesa e Literatura Inglesa	6,79	7,36	0,5612
24	Química	5,44	5,51	0,8612
25	Engenharia Elétrica	5,76	4,65	0,1872
26	Engenharia Mecânica	5,21	4,09	0,1875
27	Filosofia	4,57	5,7	0,1742
28	Matemática	4,62	4,82	0,7309
29	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	3,73	4,48	0,6091
30	Arqueologia	6,38	4,79	0,2887
31	Ciências Econômicas	5,11	5,03	0,9052
32	Engenharia de Produção	5,63	4,39	0,1875
33	Letras Português Frances	5,16	4,48	0,4399

34	Engenharia Agrônômica	5,45	5,83	0,5975
35	Física	4,38	3,99	0,5558
36	Licenciatura Educação Artística	0	-	**
37	Ciências da Natureza	5,12	-	**
38	Estatística	3,62	-	**
39	Artes Visuais	3,7	3,87	**
40	Educação Artística- Artes Plásticas	7,81	8,05	0,5851
41	Letras Inglês	4,14	-	**
42	Música	6,16	7,01	0,3746

Fonte: A autora, 2017.

* teste t de student

** insuficiência em um dos grupos de entrada

De acordo com a tabela acima, pode-se observar que existem diferenças significativas entre os grupos de cotistas e não cotistas nos cursos de graduação de Letras Português e Geografia, pois o p-valor calculado foi menor que 0.05 ($\sigma < 0,05$). Ou seja, pode-se confirmar estatisticamente que os alunos cotistas dos cursos de Letras Português e Geografia possuem Índice de Rendimento Acadêmico superior em relação a alunos não cotistas, ingressantes por ampla concorrência. Nos demais cursos, todos os p-valores observados foram maiores que 0.05, implicando que não existe diferença estatisticamente significativa entre o rendimento acadêmico de alunos cotistas e não cotistas.

Tabela 22: Comparativo das médias dos grupos não cotistas, cotistas e geral UFPI.

	Não Cotista	Cotista	Geral	p-valor*
Média	7,25	7,15	7,24	0,1977

Fonte: A autora, 2017.

*teste t de student

Na tabela acima verifica-se um p-valor > 0.05. Logo, podemos afirmar que não existe diferença significativa no IRA entre os grupos de cotistas e não cotistas, quando analisado o universo total da UFPI.

4.4.2 Índice de retenção de alunos cotistas e não cotistas

Para a análise estatística do banco de dados foram utilizados os softwares PSPP e R. A retenção qualifica o aluno que apesar de esgotado a duração padrão do curso ainda está matriculado no mesmo curso. Foi calculada a retenção de alunos cotistas e não cotistas distribuídos por centros acadêmicos (CCA, CCE, CCHL, CCN, CCS e CT) através de tabela de frequência e porcentagem. Foram utilizadas as variáveis: Dentro do Prazo (quantificando o aluno que está no prazo estabelecido para a formação acadêmica); Excedeu o limite (quantificando o aluno que excedeu o limite de tempo estabelecido para a formação acadêmica); e Total Geral (número total de alunos no centro, de cada grupo de entrada).

Tabela 23: Retenção de não cotistas da UFPI, por centro.

Índice de Retenção Não Cotista por Centro	Dentro do Prazo	Excedeu Limite	Total Geral	Dentro do Prazo (%)	Excedeu Limite (%)
CCA	57	70	127	44,88	55,12
CCE	152	202	354	42,94	57,06
CCHL	468	273	741	63,16	36,84
CCN	347	244	591	58,71	41,29
CCS	206	168	374	55,08	44,92
CT	129	127	256	50,39	49,61
TOTAL NÃO COTISTA	1359	1084	2443	55,63	44,37

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 24: Retenção de cotistas da UFPI, por centro.

Índice de Retenção Cotista por Centro	Dentro do Prazo	Excedeu Limite	Total Geral	Dentro do Prazo (%)	Excedeu Limite (%)
CCA	12	14	26	46,15	53,85
CCE	21	59	80	26,25	73,75
CCHL	82	86	168	48,81	51,19
CCN	49	54	103	47,57	52,43
CCS	34	40	74	45,95	54,05
CT	18	32	50	36,00	64,00
TOTAL COTISTA	216	285	501	43,11	56,89

Fonte: A autora, 2017.

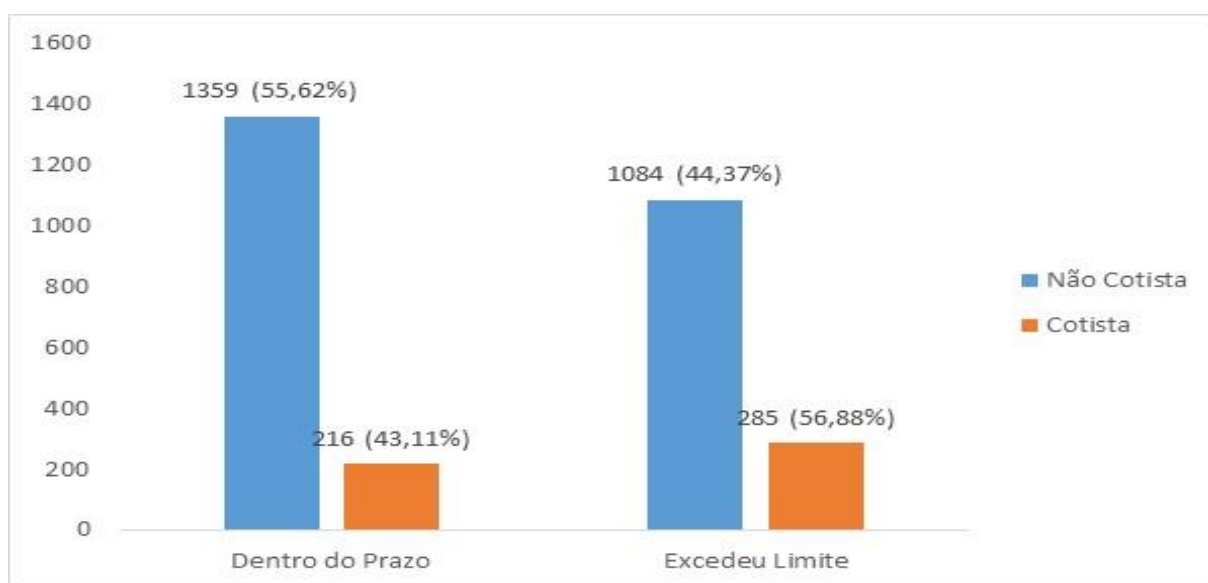
Tabela 25: Retenção de não cotistas e cotistas da UFPI

Índice de Retenção da UFPI	Dentro do Prazo	Excedeu Limite	Total Geral	Dentro do Prazo (%)	Excedeu Limite (%)
TOTAL NÃO COTISTA	1359	1084	2443	55,63	44,37
TOTAL COTISTA	216	285	501	43,11	56,89

Fonte: A autora, 2017.

Segundo os dados coletados, verifica-se que os alunos cotistas possuem um índice de retenção superior ao de alunos não cotistas, na medida que, dentro do primeiro grupo, 56,89% dos alunos excederam o tempo ideal de conclusão do curso. Já no grupo dos alunos não cotistas, a maior parte, 55,63%, concluiu a graduação dentro do prazo ideal. Estes dados sugerem que alunos cotistas possam ter dificuldades de permanência e/ou de dedicação integral à Universidade. Contudo, estes dados merecem ser analisados em pesquisa futura, pois o índice de retenção abarca muitas nuances complexas e subjetivas, que, por conta de recurso de tempo, de ausência de dados e de definição metodológica, a presente pesquisa não realizou.

Gráfico 8: Comparativo retenção para não cotistas e cotistas.



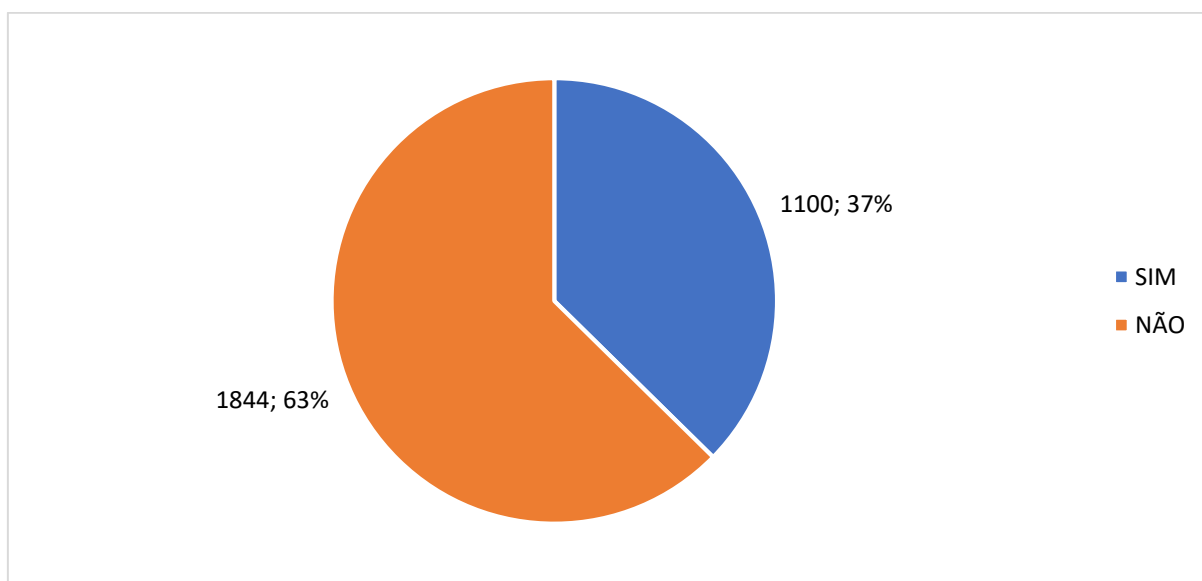
Fonte: A autora, 2017.

4.4.3 Proporção de evasão (desistência) entre alunos cotistas e não cotistas

Para a análise estatística do banco de dados foram utilizados os softwares SPSS e R. A evasão qualifica os alunos que se evadem antes de concluir a graduação. Foi calculada a evasão de alunos cotistas e não cotistas distribuídos por cursos, dispostos em ordem de concorrência, utilizando as variáveis: número de matriculados: alunos com matrícula ativa ou concluída; e número de cancelados: alunos com

matricula cancelada. A tabela foi disposta com frequência e percentual, este em relação ao total de cada grupo de entrada. Os testes estatísticos Qui-Quadrado e Exato de Fisher foram usados a fim de avaliar se a forma de entrada na universidade (cota e ampla concorrência) influenciaria na evasão do curso. (Variável dependente: Evasão; variável independente: Forma de entrada). Usou-se 5% como nível de significância para estimar as diferenças estatisticamente significativas.

Gráfico 9: Evasão geral na UFPI.



Fonte: A autora, 2017.

Dos 2.944 ingressantes na UFPI em 2009, 1.000 se evadiram, representando um total de 37% dos matriculados.

Gráfico 10: Evasão dos cotistas na UFPI.



Fonte: A autora, 2017.

Dos 2.944 alunos ingressantes em 2009, 501 entraram por cotas. Dentre estes, 150 se evadiram de seus cursos, representando 29,94% dos alunos cotistas.

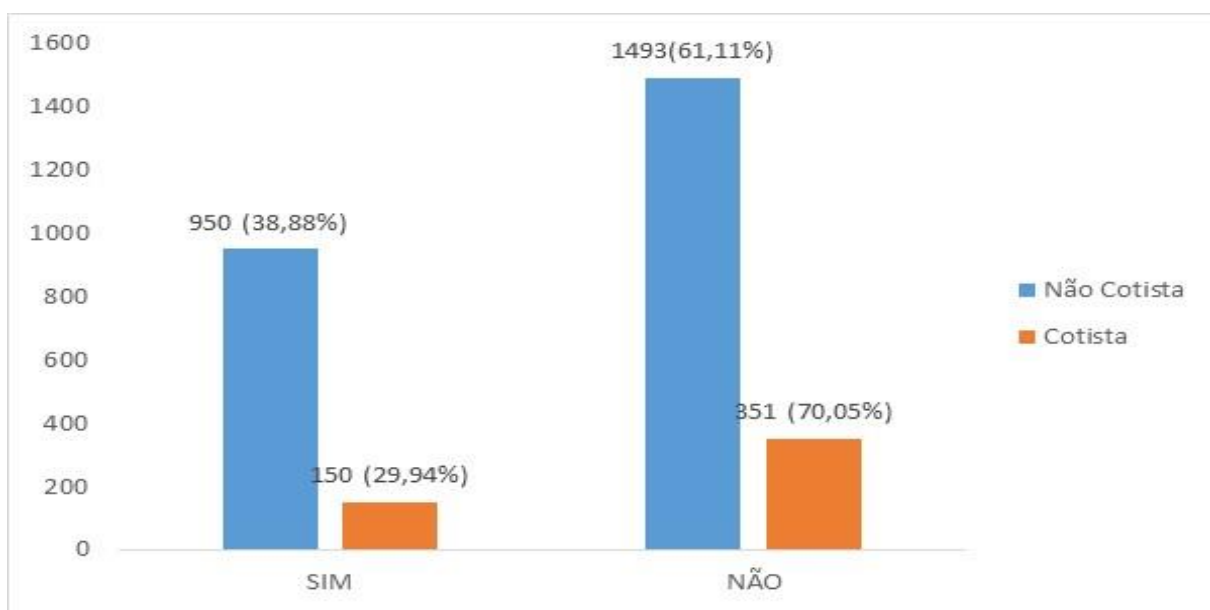
Gráfico 11: Evasão dos não cotistas na UFPI.



Fonte: A autora, 2017.

Dos 2.443 candidatos aprovados e ingressantes por ampla concorrência em 2009, 950 se evadiram de seus cursos, representando 38,88% dos alunos não cotistas.

Gráfico 12: Comparativo da Evasão para não cotistas e cotistas



Fonte: A autora, 2017.

Para analisar se a diferença entre os índices de evasão entre alunos cotistas (29,94%) e alunos não cotistas (38,88%) foi estatisticamente significativa, segue abaixo tabela com aplicação de testes nos índices de evasão por curso e no universo geral da UFPI.

Tabela 26: Evasão de cotistas e não cotistas da UFPI

Concorrência	Curso	Tipo de Entrada	Evasão		Total n (%)	p-valor*
			Sim n (%)	Não n (%)		
1	Medicina	Não Cotista	0	72(100%)	72(100%)	***
		Cotista	0	8(100%)	8(100%)	
2	Direito	Não Cotista	10(11,1%)	80(88,90%)	90 (100%)	0,299
		Cotista	4(19%)	17(81%)	21(100%)	
3	Serviço Social	Não Cotista	13(32,5%)	27(67,5%)	40(100%)	0,415
		Cotista	1(11,1%)	8(88,9%)	9(100%)	
4	Enfermagem	Não Cotista	18(27,7%)	47(72,3%)	65(100%)	0,333
		Cotista	2(13,3%)	13(86,7%)	15(100%)	
5	Nutrição	Não Cotista	27(40,9%)	39(59,1%)	66(100%)	0,548
		Cotista	4(28,6%)	10(71,4%)	14(100%)	
6	Odontologia	Não Cotista	15(25,9%)	43(74,1%)	58(100%)	0,719
		Cotista	2(18,2%)	9(81,8%)	11(100%)	
7	História	Não Cotista	27(48,2%)	29(51,8%)	56(100%)	0,401*
		Cotista	5(35,7%)	9(64,3%)	14(100%)	
8	Farmácia	Não Cotista	12(29,3%)	29(70,7%)	41(100%)	0,687
		Cotista	3(37,5%)	5(62,5%)	8(100%)	
9	Design de Moda e Estilismo	Não Cotista	8(25%)	24(75%)	32(100%)	0,571
		Cotista	0	6(100%)	6(100%)	
10	Engenharia Civil	Não Cotista	12(18,5%)	53(81,5%)	65(100%)	0,683
		Cotista	1(7,7%)	12(92,3%)	13(100%)	
11	Comunicação Social-Jornalismo	Não Cotista	25 (39,1%)	39 (60,9%)	64 (100%)	0,074
		Cotista	2 (12,5%)	14 (87,5%)	16 (100%)	
12	Geografia	Não Cotista	33(40,7%)	48(59,3%)	81(100%)	0,561*
		Cotista	6(33,3%)	12(66,7%)	18(100%)	

13	Educação Física	Não Cotista	21(29,2%)	51(70,8%)	72(100%)	0,73*
		Cotista	6(33,3%)	12(66,7%)	18(100%)	
14	Administração	Não Cotista	32 (39,5%)	49 (60,5%)	81(100%)	0,017
		Cotista	2 (10,5%)	17 (89,5%)	19 (100%)	
15	Arquitetura	Não Cotista	3 (11,5%)	23 (88,5%)	26 (100%)	1
		Cotista	0 (0%)	4 (100%)	4 (100%)	
16	Ciências Contábeis	Não Cotista	24 (30%)	56 (70%)	80 (100%)	0,751*
		Cotista	5 (26,3%)	14 (73,7%)	19 (100%)	
17	Ciências Biológicas	Não Cotista	38 (41,3%)	54 (58,7%)	92 (100%)	0,79
		Cotista	4 (19,0%)	17 (81%)	21 (100%)	
18	Ciência da Computação	Não Cotista	26 (45,6%)	31 (54,4%)	57 (100%)	0,554*
		Cotista	8 (57,1%)	6 (42,9%)	14 (100%)	
19	Medicina Veterinária	Não Cotista	17(25%)	51(75%)	68(100%)	0,47
		Cotista	4(36,4%)	7(63,6%)	11(100%)	
20	Ciências Sociais	Não Cotista	25 (55,6%)	20 (44,4%)	45 (100%)	0,284
		Cotista	8 (80%)	2 (20%)	10 (100%)	
21	Pedagogia	Não Cotista	33(17%)	161(83%)	194(100%)	0,252
		Cotista	4(9,3%)	39(90,7%)	43(100%)	
22	Letras Portugêses	Não Cotista	37(46,8%)	42(53,2%)	79(100%)	0,0*
		Cotista	1(4,8%)	20(95,2%)	21(100%)	
23	Língua Inglesa e Literatura Inglesa	Não Cotista	14(35,9%)	25(64,1%)	39(100%)	0,359
		Cotista	3(60%)	2(40%)	5(100%)	
24	Química	Não Cotista	47(51,6%)	44(48,4%)	91(100%)	0,484*
		Cotista	10(43,5%)	13(56,5%)	23(100%)	
25	Engenharia Elétrica	Não Cotista	17(42,5%)	23(57,5%)	40(100%)	0,713
		Cotista	5(55,6%)	4(44,4%)	9(100%)	
26	Engenharia Mecânica	Não Cotista	19(47,5%)	21(52,5%)	40(100%)	1
		Cotista	4(44,4%)	5(55,6%)	9(100%)	
27	Filosofia	Não Cotista	25(62,5%)	15(37,5%)	40(100%)	0,47*
		Cotista	5(50%)	5(50%)	10(100%)	
28	Matemática	Não Cotista	77(61,6%)	48(38,4%)	125(100%)	0,103
		Cotista				

		Cotista	11(44%)	14(56%)	25(100%)	
29	Engenharia Agrônômica	Não Cotista	26(44,1%)	33(55,9%)	59(100%)	0,776*
		Cotista	6(40%)	9(60%)	15(100%)	
30	Arqueologia	Não Cotista	10 (30,3%)	23 (69,%)	33 (100%)	0,214
		Cotista	4 (57,1%)	3 (42,9%)	7 (100%)	
31	Ciências Econômicas	Não Cotista	39 (60%)	26 (40%)	65 (100%)	0,24*
		Cotista	6 (42,9%)	8 (57,1%)	14 (100%)	
32	Engenharia de Produção	Não Cotista	13(32,5%)	27(67,5%)	40(100%)	0,717
		Cotista	4(40%)	6(60%)	10(100%)	
33	Letras Português Frances	Não Cotista	29(72,5%)	11(27,5%)	40(100%)	0,676
		Cotista	5(62,5%)	3(37,5%)	8(100%)	
34	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	Não Cotista	17(58,6%)	12(41,4%)	29(100%)	1
		Cotista	2(50%)	2(50%)	4(100%)	
35	Física	Não Cotista	89(66,4%)	45(33,6%)	134(100%)	0,723*
		Cotista	8(61,5%)	5(38,5%)	13(100%)	
36	Licenciatura Educação Artística	Não Cotista	1(100%)	0	1(100%)	
		Cotista	0	0	0	
37	Ciências da Natureza	Não Cotista	21 (56,8%)	16 (43,2%)	37 (100%)	***
		Cotista	21 (56,8%)	16 (43,2%)	37 (100%)	
38	Estatística	Não Cotista	16(72,7%)	6(27,3%)	22(100%)	***
		Cotista	0	0	0	
39	Artes Visuais	Não Cotista	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)	1
		Cotista	3 (10%)	27 (90%)	30 (100%)	
40	Educação Artística-Artes Plásticas	Não Cotista	6 (20,7%)	23(79,3%)	29(100%)	1
		Cotista	1(11,1%)	8(88,9%)	9(100%)	
41	Letras Inglês	Não Cotista	3(75%)	1(25%)	4(100%)	***
		Cotista	0	0	0	
42	Música	Não Cotista	10(31,25%)	22(68,75%)	32(100%)	1
		Cotista	2(40%)	3(60%)	5(100%)	

Fonte: A autora, 2017.

* Teste Qui-
Quadrado
** Exato de
Fisher
***Insuficiência
em um dos
grupos de
entrada

Na tabela acima se verifica que, para os cursos de **Administração e Letras Portugêses**, como foi obtido um $p\text{-valor} < 0.05$, 0.017 e 0.0 respectivamente, existe diferença significativa na evasão dos grupos de entrada. Em ambos os casos, a diferença se deu em relação ao maior índice de evasão por parte de alunos não cotistas. Como todos os outros cursos tiveram o $p\text{-valor} > 0.05$, constata-se então que não existe associação entre os grupos de entrada. Nos cursos de Letras Inglês, Estatística e Ciências da Natureza não foram realizados os testes pois não haviam cotistas. Já no curso de medicina, não foram realizados os testes porque nenhum dos cotistas se evadiu.

Tabela 27: Evasão geral da UFPI.

EVASÃO UFPI				
	Não Cotista n (%)	Cotista n (%)	TOTAL n (%)	P-valor
SIM	950 (38,88%)	150 (29,94%)	1100 (37%)	
NÃO	1493(61,11%)	351 (70,05%)	1844(63%)	0,00*
TOTAL	2443 (82,98%)	501 (17,01%)	2944 (100%)	

Fonte: A autora, 2017.

*Qui-Quadrado

Sim: Qualifica o aluno que cancelou ou desistiu da graduação antes de concluir
Não: Qualifica o aluno que está cursando ou concluiu a graduação

Tomando como base a tabela 1 no universo total da UFPI, ao nível de significância de 5%, como o $p\text{-valor} < 0.05$, conclui-se que existe diferença significativa associada à evasão no tipo de entrada na UFPI. Ou seja, o grupo de alunos não cotistas possui um índice de evasão estatisticamente superior ao grupo de cotistas.

4.4.4 Distribuição de alunos não cotistas provenientes de escolas públicas por curso

Para esta análise estatística do banco de dados foi utilizado os softwares PSPP e R. Foram utilizadas tabela de frequência e percentual para verificar os cursos que obtiveram maior aprovação dos alunos não cotistas provenientes de escolas públicas. As variáveis utilizadas como base foram o curso e o número total de alunos não cotistas. Dentro dessa última variável foi verificado o número de alunos que vinham de escola pública e de outros meios (Escola privada, Escola Filantrópica e Não identificado). O percentual foi calculado em cima da população total de não cotistas tendo como base o número de alunos de escola pública.

Tabela 28: Tabela de frequência referente aos alunos não cotistas provenientes de escola pública com cursos dispostos conforme ordem de concorrência no vestibular 2009

	Curso	Total não Cotistas	Não Cotista		%
			Outros	Escola Pública	
1	B ^a . Medicina	72	71	1	1,39%
2	B ^a . Direito	90	87	3	3,33%
3	B ^a . Serviço Social	40	38	2	5,00%
4	B ^a . Enfermagem	65	62	3	4,62%
5	B ^a . Nutrição	66	63	3	4,55%
6	B ^a . Odontologia	58	57	1	1,72%
7	L ^b . História	56	46	10	17,86%
8	B ^a . Farmácia	41	39	2	4,88%
9	B ^a . Design de Moda e Estilismo	32	28	4	12,50%
10	B ^a . Engenharia Civil	65	64	1	1,54%
11	B ^a . Comunicação Social-Jornalismo	64	62	2	3,13%
12	L ^b . Geografia	81	67	14	17,28%
13	L ^b . Educação Física	72	63	9	12,50%
14	B ^a . Administração	81	73	8	9,88%
15	B ^a . Arquitetura	26	26	0	0,00%
16	B ^a . Ciências Contábeis	80	75	5	6,25%
17	B ^a . Ciências Biológicas	92	65	27	29,35%
18	B ^a . Ciência da Computação	57	49	8	14,04%
19	B ^a . Medicina Veterinária	68	58	10	14,71%
20	B ^a . Ciências Sociais	45	42	3	6,67%
21	B ^a . Pedagogia	194	142	52	26,80%
22	L ^b . Letras Português	40	34	6	15,00%

23	L ^b . Língua Inglesa e Literatura Inglesa	39	35	4	10,26%
24	B ^a . Química	29	26	3	10,34%
25	B ^a . Engenharia Elétrica	40	38	2	5,00%
26	B ^a . Engenharia Mecânica	40	37	3	7,50%
27	L ^b . Filosofia	40	33	7	17,50%
28	L ^b . Matemática	81	53	28	34,57%
29	B ^a . Engenharia Agrônômica	59	40	19	32,20%
30	B ^a . Arqueologia	33	28	5	15,15%
31	B ^a . Ciências Econômicas	65	62	3	4,62%
32	B ^a . Engenharia de Produção	40	34	6	15,00%
33	L ^b . Química	62	43	19	30,65%
34	L ^b . Letras Português Frances	4	3	1	25,00%
35	B ^a . Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	45	35	10	22,22%
36	L ^b . Física	85	49	36	42,35%
37	L ^b . Educação Artística	1	1	0	0,00%
38	B ^a . Matemática	44	33	11	25,00%
39	B ^a . Ciências da Natureza	37	23	14	37,84%
40	B ^a . Física	49	42	7	14,29%
41	B ^a . Estatística	22	19	3	13,64%
42	L ^b . Artes Visuais	2	1	1	50,00%
43	L ^b . Educação Artística-Artes Plásticas	29	22	7	24,14%
44	L ^b . Letras Inglês	80	69	11	13,75%
45	L ^b . Música	32	20	12	37,50%

Fonte: A autora, 2017.

^a Bacharelado

^b Licenciatura

Em 2009, houve o ingresso total na UFPI de 2.944 alunos no Campus Ministro Petrônio Portella, localizado em Teresina. Destes, 887 alunos são egressos da rede pública de ensino, sendo 501 cotistas e 386 não cotistas, o que representa 30,12% do total de candidatos aprovados. Destes 386 alunos não cotistas, objeto de análise deste tópico, o que se percebe é que a preferência por cursos tem estreita relação com a rede de ensino de origem, resultado semelhante ao da pesquisa realizada por Gomes e Passos (2012), demonstrada em tópico referente à situação de alunos de

escolas públicas e privadas no acesso à UFPI em período anterior à implementação das cotas.

Segundo os dados coletados e analisados, a preferência de aprovados por cursos tem variação conforme o tipo de escola frequentada. No curso de maior concorrência, Medicina, dos 72 ingressantes não cotistas, apenas 1 aluno era oriundo de escola pública. No curso de Arquitetura, que está em 15º lugar de concorrência, não houve nenhum ingresso de oriundos de escola pública não cotistas. Dentre os dez cursos mais concorridos, conforme tabela acima, o percentual de ingresso de alunos oriundos de escola pública varia entre 1,39% e 17,86% por curso.

Já nos dez cursos de menor concorrência, conforme tabela, percebe-se uma variação entre 13,64% e 50% de ingresso de alunos de escola pública, com exceção do curso de Licenciatura em Educação Artística que não houve ingresso de alunos da rede pública na ampla concorrência. Os cinco cursos com maior percentual de alunos oriundos de escola pública não cotistas foram Licenciatura em Artes Visuais (50%), Licenciatura em Física (42,35%), Bacharelado em Ciências da Natureza (37,84%), Licenciatura em Música (37,5%) e Licenciatura em Matemática (34,57%).

O que se percebe é que a concorrência dos cursos, ou seja, a relação de número de candidatos inscritos no vestibular por vaga ofertada pela instituição, é diretamente proporcional à quantidade de alunos presentes nestes cursos que não são oriundos da rede pública de ensino. Conforme a concorrência cai, aumenta a quantidade de aprovação de alunos de escola pública e, quanto mais alta a concorrência, menor a aprovação de alunos egressos de escolas públicas. É uma relação inversamente proporcional entre a concorrência e a quantidade de aprovados por cursos oriundos de escola pública.

Com exceção das vagas reservadas pelas cotas, o que se percebe, é que alunos oriundos de escolas públicas são minoria em quase todos os cursos, com exceção de Licenciatura em Artes Visuais. Ou seja, ainda é a rede privada que possui a maior quantidade de aprovados e domina o perfil de 44 dos 45 cursos ofertados no vestibular de 2008 para ingresso na UFPI em 2009.

4.5 Avaliação política da política de cotas na UFPI

Embora já tenha sido apontada enquanto momento específico do ciclo de análise das políticas públicas, a avaliação tem sido utilizada cada vez mais enquanto processo contínuo em tal ciclo, indo para além de um momento específico e delimitado da análise das políticas públicas, buscando seus resultados e o impacto que uma política causa na população a que se destina. A pesquisa avaliativa da ação afirmativa de cotas sociais é relevante para a teoria, podendo questionar ou confirmar

Um princípio de inteligibilidade sobre os sistemas de ensino e aos elaboradores, implementadores e analistas das políticas públicas, preocupados com a democratização do acesso ao ensino superior público. Oferece-lhes elementos para balizar apreciações e ações, ampliando o campo de investigação sobre os efeitos das políticas públicas sobre a estrutura social, em particular sobre o princípio da equidade que as tem norteado (PASSOS e GOMES, 2014, p.108).

A avaliação política envolve princípios políticos fundamentais sobre alguma concepção referente ao bem estar humano, destacando aqui a concepção de justiça social. Sendo esta avaliação uma pesquisa social aplicada, buscou-se dados e informações sobre a política de ação afirmativa de cotas sociais para que se emita um juízo sobre o mérito e o valor de tal política. Sendo assim, primeiramente há uma avaliação de resultados com base em dados obtidos, e, com base nestes resultados, e no princípio da justiça social, realiza-se uma avaliação política da política, ao emitir um juízo de valor acerca do funcionamento da ação afirmativa de cotas sociais, bem como de seu impacto.

A natural curiosidade humana direciona o pensamento a um julgamento de valor. É certo que qualquer forma de avaliação envolve necessariamente um julgamento, vale dizer, trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público. O processo avaliativo deve ser um tema de estudo constante frente à demanda colocada na realidade, onde as políticas públicas devem responder às necessidades da população (FAGUNDES e MOURA, 2009, p.89).

A pesquisa avaliativa ocorreu em lócus específico, na Universidade Federal do Piauí, mais especificamente no campus Ministro Petrônio Portella, localizado em Teresina, com foco nos usuários da política, a serem os alunos oriundos de escolas da rede pública que ingressaram na UFPI através da reserva de vagas no vestibular,

com o objetivo de analisar se tal política promove justiça social neste grupo. Para aferir isto, (caminho para atingir o objetivo) foi avaliado o desempenho acadêmico deste grupo frente aos alunos não cotistas, bem como houve uma análise comparativa de dois momentos: o acesso à graduação desta instituição antes e depois da instituição das cotas sociais com o intuito de analisar se houve de fato o aumento da quantidade de indivíduos egressos de escolas públicas, bem como compreender o *modus operandi* da inserção de grupos desfavorecidos neste espaço social ao longo dos cursos de maior e menor prestígio.

A avaliação foi realizada após a implementação da política, no momento *ex post*, segundo a tipificação de Silva (2010), pois foi fundamentada por análises qualitativas e quantitativas acerca dos resultados produzidos pela política. No que se refere a quem realizou a avaliação, ela se caracteriza pelo tipo externo, na medida que foi realizada por uma pesquisadora e não por algum órgão de avaliação interno à instituição avaliada. No caso da política de cotas sociais na Educação Superior, o que se vê é uma arena de natureza redistributiva, pois há a realocação de recursos, que no caso são vagas de universidades públicas, para determinado grupo específico, a serem os alunos egressos de escola pública. A ordem ou razão desta avaliação diz respeito, segundo a tipologia de Figueiredo (1991), às dimensões política e moral, na medida que verifica os propósitos da política em relação aos princípios de justiça minimamente aceitos e seu impacto na sociedade beneficiada por tal política.

As etapas executadas, com base em Silva (2010), foram a implementação da avaliação, com o levantamento de dados; o processamento, análise e síntese dos dados e informações; e a elaboração dos resultados da avaliação com base nos conceitos trabalhados. A etapa de levantamento de dados foi demonstrada em tópico anterior.

4.5.1 Processamento, análise e síntese dos dados e informações

Em 2009, segundo os dados coletados na presente pesquisa, houve o ingresso total na UFPI de 2.944 alunos no Campus Ministro Petrônio Portella, localizado em

Teresina. Destes, 2.443 ingressaram por ampla concorrência e 501 ingressaram nas vagas reservadas de cotas sociais.

Em relação ao Índice de Rendimento Acadêmico no decorrer e conclusão do curso, o que se constatou foi que as médias de IRAS são semelhantes, com exceção dos cursos de Letras Português e Geografia, que possuem diferença estatisticamente significativa em relação ao Índice de Rendimento Acadêmico de alunos cotistas ser superior em relação a alunos não cotistas. Nos demais cursos, não existe diferença estatisticamente significativa entre o rendimento acadêmico de alunos cotistas e não cotistas. Em relação às médias dos dois grupos no universo total da UFPI, pode-se afirmar que não existe diferença significativa no IRA entre alunos cotistas e não cotistas, apesar de variações e peculiaridades encontradas ao longo da análise do Índice de Rendimento Acadêmico por cursos e centros.

Os alunos cotistas possuem um índice de retenção superior ao de alunos não cotistas, na medida que, dentro do primeiro grupo, 56,89% dos alunos excederam o tempo ideal de conclusão do curso. Já no grupo dos alunos não cotistas, a maior parte, 55,63%, concluiu a graduação dentro do prazo ideal. Em ambos os casos, a porcentagem de alunos que excedem o prazo ideal de conclusão é alta, muito embora os cotistas se destaquem com índice de retenção mais alto. Em relação à alta porcentagem de alunos cotistas que excedem o tempo ideal de conclusão da graduação, tais resultados sugerem que alunos cotistas possam ter maior dificuldade de permanência e/ou de dedicação integral à Universidade, muito embora o grupo de alunos não cotistas, mesmo representando percentual mais baixo que o primeiro grupo, também tenha um índice de retenção alto. Contudo, estes dados merecem ser analisados em pesquisa futura, pois o índice de retenção abarca muitas nuances complexas e subjetivas, que, por conta de recurso de tempo, de ausência de dados e de definição metodológica, a presente pesquisa não realizou.

Dos 2.944 ingressantes na UFPI em 2009, 1.000 se evadiram ao longo da graduação, representando um total de 37% dos matriculados. Dentre os 501 cotistas, 150 se evadiram de seus cursos, representando 29,94% deste grupo. Dos 2.443 ingressantes por ampla concorrência, 950 se evadiram de seus cursos, representando 38,88% dos alunos não cotistas. Com base em análise estatística, pode-se atestar que a forma de ingresso teve relação com o índice de evasão nos cursos de Administração e Letras, onde alunos não cotistas possuíram maior proporção de

evasão que alunos cotistas. Nos outros cursos, não houve associação entre evasão e forma de entrada. No universo total da UFPI, conclui-se que existe diferença significativa associada à evasão no tipo de entrada na UFPI. Ou seja, o grupo de alunos não cotistas possuem um índice de evasão estatisticamente superior ao grupo de cotistas. Contudo, há, em ambos os grupos, alto índice de evasão e isto merece ser estudado a fundo, pois dos 2.944 ingressantes, 1.100 abandonaram seus cursos no decorrer da graduação, o que corresponde a 37% do total de ingressantes do ano de 2009.

Com base nestes dados e na análise das cotas sociais enquanto ação afirmativa que busca a realização da justiça social em grupos desfavorecidos, analisar-se-á agora tal princípio dentro da avaliação política da política.

4.5.2 Elaboração de resultados da avaliação com base nos conceitos trabalhados

Segundo Figueiredo (1991), é necessário que estabeleçam critérios para avaliação de políticas, ao se definir parâmetros substantivos que sirvam de base para o julgamento de determinada política, aqui, no caso, a política de cotas sociais, analisada à luz do Princípio da Justiça Social exposta em John Rawls (2000), que serve de argumento moral e político para avaliar a ação afirmativa. Segundo o autor, uma sociedade justa deve se basear em dois princípios, o primeiro deles garantindo a igualdade na liberdade de gozo de direitos ofertados pelas instituições da estrutura básica de uma sociedade. O segundo princípio vem para resguardar os grupos que não estão inseridos nas condições de liberdade e igualdade propostas no primeiro princípio, justificando um tratamento desigual a estes grupos com vistas a conquistar uma igualdade equitativa de oportunidades.

As políticas de ação afirmativa se baseiam nesse segundo princípio, na medida que combatem a desigualdade injusta no sistema educacional baseado puramente na justiça formal e na meritocracia. Se escolas públicas possuem qualidade inferior às escolas privadas, é injusto que indivíduos oriundos de diferentes condições disputem um mesmo processo seletivo, pois tal injustiça perpetua uma condição de desigualdade social, conservando a hierarquia e dificultando a mobilidade social.

No Brasil, quanto melhor a nota no vestibular, mais concorrido o curso que o aluno ingressa, maiores são seus rendimentos e prestígio social depois de formado. Se levado em consideração o fato de que a educação formal é um instrumento chave para a mobilidade social, nota-se que o modelo liberal puro de universidade contribui para reproduzir, se não produzir, as desigualdades brutais que caracterizam nossa sociedade. Em outras palavras, se reconhecermos que o papel da universidade é contribuir para o bem comum e, ao mesmo tempo, aceitarmos que a desigualdade social é a maior mazela da sociedade brasileira, temos que concluir que a universidade deve necessariamente e ativamente trabalhar para a diminuição dessa desigualdade e não funcionar como um sistema de premiação individual daqueles que já ocupam posição de status elevado em nossa sociedade (FERES-JUNIOR, 2004, p.306).

Além de John Rawls (2000), contou-se ainda com as contribuições teóricas acerca da justiça de Amartya Sen. A noção de desenvolvimento, em Sen (2010), é ligada ao gozo de oportunidades que um indivíduo tem nas mais diversas áreas vinculadas à direitos sociais básicos, como a educação. Sendo assim, tais direitos devem estar vinculados à ideia de justiça social, que para o autor significa a expansão das capacidades e liberdades políticas, econômicas, e sociais mais básicas, fazendo com que o indivíduo goze de seu desenvolvimento mais amplo. Sen (2011) considera a educação como um recurso fundamental para equiparar os indivíduos e suas capacidades básicas ao promover igualdade, sendo elemento primordial aos indivíduos em nível particular, bem como social.

É necessário analisar os resultados obtidos na presente pesquisa para dizer se a política de reserva de vagas para candidatos aprovados egressos de escolas públicas é justa ou não, se ela causa igualdade equitativa de oportunidades entre cotistas e não cotistas na conclusão da graduação. A análise foi feita com dados do decorrer da trajetória acadêmica da graduação, com vistas a aferir a hipótese de que ambos os grupos, quando compartilham de um mesmo espaço educacional, com as mesmas condições ofertadas pela instituição, possuem o mesmo desempenho. Para isto, três critérios foram analisados: o Índice de Rendimento Acadêmico, a Evasão e a Retenção. Foi também feita uma comparação entre a quantidade de ingressantes na UFPI oriundos de escolas públicas em dois momentos, antes e depois da instituição da política de cotas sociais, bem como a distribuição dos matriculados por cursos de maior e menor concorrência.

Se tal igualdade equitativa de oportunidades é aferida dentro da comparação entre cotistas e não cotistas já no decorrer e conclusão da graduação, pode-se afirmar

que tal política é justa para os seus usuários. Mas essa política pode ser justa ou não também sob outras duas perspectivas, aquela do aumento da quantidade de alunos egressos de escolas públicas, e se houve democratização de cursos de maior prestígio. Ou seja, será avaliada a realização ou não da justiça em três aspectos. O primeiro, em relação aos usuários já beneficiados pela política. O segundo aspecto, em relação a democratização do acesso à UFPI. O terceiro aspecto se refere ao acesso a cursos específicos de maior concorrência que, como diz Feres Junior (2004), são aqueles que possibilitam maior rendimento e prestígio social após a formatura.

Em relação ao primeiro aspecto, a avaliação política de usuários beneficiados pelas cotas sociais, baseada na avaliação do desempenho acadêmico dos ingressantes da UFPI em 2009, baseado no IRA, no índice de retenção e na proporção de evasão, o resultado é o de que alunos cotistas conseguem desempenho acadêmico semelhante ao grupo de alunos não cotistas, na medida que possuem IRA's semelhantes e índice de evasão inferior ao grupo de não cotistas. Já em relação à retenção, os cotistas necessitam de mais tempo para concluir a graduação, muito embora evadam menos que alunos que não ingressaram por cotas, ou seja, o grupo de cotistas possui mais indivíduos que concluem a graduação.

Os dois grupos não só são semelhantes, mas em alguns aspectos, os cotistas têm desempenho acadêmico superior. Assim, afirma-se a hipótese de pesquisa inicialmente traçada de que cotistas e não cotistas se assemelham no momento da conclusão da graduação, os dois grupos alcançando condição de igualdade equitativa de oportunidades no decorrer da graduação, após saírem de uma condição social desigual acobertada por uma igualdade meramente formal – aquela mesma em que se baseia o processo seletivo. Sendo assim, pode-se confirmar a realização da justiça social dentro do grupo antes em condição de desfavorecimento, na medida que este, beneficiado pela política de cotas, cuja justificativa encontra-se na natureza do segundo princípio Rawlsiano, atinge a liberdade igual do primeiro princípio.

Em relação às outras duas perspectivas de avaliar se a política de cotas é justa ou não, aquelas que analisam o aumento da quantidade de ingresso de alunos egressos de escolas públicas na UFPI e a democratização de cursos de maior prestígio, seguem análises.

Em 2005, último ano antes da implementação da política de cotas sociais, Segundo Passos e Costa (2013), houve o ingresso na UFPI de 2.345 alunos no Campus Ministro Petrônio Portella, localizado em Teresina. Destes, 445 ingressantes cursaram integralmente os ensinos fundamental e médio em escola pública e 62 aprovados estudaram em escola privada mas concluíram escola pública. Ou seja, 19% dos alunos que cursaram integralmente a rede pública de ensino, e 2,65% apenas concluíram, o que equivale a um total de 21,65% de egressos de escolas públicas no ano anterior à instituição de reserva de vagas. Os 78,35% restantes eram advindos da rede particular.

Em 2009, segundo os dados coletados na pesquisa aqui desenvolvida, houve o ingresso total na UFPI de 2.944 alunos no Campus Ministro Petrônio Portella, localizado em Teresina. Destes, 887 alunos são egressos da rede pública de ensino, o que representa 30,12% do total de candidatos aprovados, sendo 501 cotistas e 386 não cotistas que ingressaram pela ampla concorrência. Sendo assim, percebe-se que, após a ação afirmativa de cotas sociais, houve um aumento de 8,47% na quantidade de ingressos de alunos da rede pública educacional, um aumento de baixa expressão. Ou seja, o acesso à UFPI por parte de alunos de escolas públicas no contexto temporal aqui pesquisado ainda é limitado, mesmo com a instituição de uma política de reserva de 20% de vagas, o que sugere que as cotas sociais por si só, e nesta proporção, não são capazes de democratizar o acesso à educação superior, o que aponta para a não realização da Justiça Social neste aspecto.

Antes do surgimento das cotas sociais, o espaço da UFPI, no que diz respeito aos cursos de graduação, era ocupado predominantemente por alunos de escolas privadas, sendo grande parte destes indivíduos oriundos de famílias de condições sociais e econômicas superiores à média do Piauí, segundo Passos e Costa (2013).

Os cursos mais concorridos no vestibular de 2005, último ano sem reserva de vagas no vestibular, foram Medicina, Enfermagem, Serviço Social, Nutrição e Direito. Todos estes tiveram grande maioria de suas turmas preenchidas por alunos egressos da rede privada e possuem alto volume de capital econômico e cultural, que demonstra que a aprovação no vestibular estabelece relação direta com o acúmulo destes bens. Dentre os cursos de maior índice de aprovação de egressos de escolas particulares, que não coincidentemente também são cursos de alta concorrência e

também são cursos cuja maior parte dos alunos possuem acúmulo de bens econômicos e culturais acima da média, figuram: Odontologia (14º lugar na concorrência), Direito diurno (5º mais concorrido), Medicina (1º lugar na concorrência), Enfermagem (2º mais concorrido) e Direito Noturno (11º mais concorrido). Destes, Direito e odontologia tiveram suas vagas totalmente preenchidas por egressos de escolas privadas.

Os cursos com maior índice de aprovação de egressos de escola pública foram Língua Portuguesa e Língua Francesa (48º na lista de concorrência de 2005), Licenciatura em Pedagogia (35º colocado na lista de concorrência), Licenciatura em Educação Artística (38º colocado na lista de concorrência), Licenciatura em Química (41º colocado na lista de concorrência) e Licenciatura em Matemática (43º na lista de concorrência). Sendo que, mesmo obtendo grande expressão de aprovados egressos de escolas públicas, destes, Língua portuguesa (45%) e Licenciatura em Educação Artística (38,3%) foram os únicos da UFPI com o percentual de ingressantes de escolas públicas superior ao número de ingressantes de escolas privadas. Nos demais cursos, Licenciaturas em Pedagogia, Química e Matemática, embora tenha havido expressivo ingresso de escola pública, estes ainda não figuraram enquanto maioria da turma. Estes cursos possuem baixa concorrência e a maioria de seus alunos possuem volume de capital econômico e cultural menor que a média, segundo Gomes e Passos (2012).

O sistema educacional é visto enquanto um mantenedor da estrutura social, ao passo que não possibilita a mobilidade social, enquanto conserva os indivíduos em classes sociais, mantendo a estrutura estática, segundo Bourdieu e Passeron (1982), e tal função de manutenção gera reprodução das desigualdades sociais que se realizam por meio da equidade formal entre os alunos estabelecida pela instituição escolar. Segundo João Feres Junior, “[...] A educação pode ser um momento chave para a produção ou reprodução da desigualdade” (FERES JUNIOR, 2004, p. 300). A herança familiar desigual gera implicações escolares, na medida que o elemento de maior impacto no destino do aluno, para Bourdieu e Passeron (1982), é o capital cultural da herança familiar. Essa herança cultural facilita a compreensão do conteúdo transmitido pela escola e influi diretamente no desempenho de processos formais de avaliação, como é o caso do vestibular.

Na análise presente, sobre o ano de 2009, após a instituição das cotas, foram encontrados os mesmos cursos no topo da lista de concorrência do vestibular da UFPI: Medicina, Direito, Serviço Social, Enfermagem e Nutrição. Nas vagas destinadas à ampla concorrência, todos estes cursos também tiveram baixíssima expressão de participação de egressos de escolas públicas. Em medicina, houve o ingresso de apenas um egresso de escola pública, representando 1,39% do preenchimento das vagas por ampla concorrência. Em Direito, houveram dois ingressos, o que representou um percentual de 3,33%. Em Serviço social, 2 vagas, 5%. Enfermagem, 3 vagas, 4,62%, e em Nutrição, também houve 3 ingressos, representando 4,55% de preenchimento de vagas de ampla concorrência ocupados por alunos de escolas públicas. Especial atenção para o curso de Odontologia, que não possuiu nenhum ingresso de egresso de escola pública por ampla concorrência. Dentre os cursos de maior índice de ocupação de vagas por alunos na categoria outros (que não estão categorizados enquanto oriundos de escolas públicas no banco de dados fornecido pela instituição), ou seja, os que possuem menor participação de egressos da rede pública, figuram os cursos de Arquitetura, Licenciatura em Educação Artística, Medicina, Engenharia Civil e Odontologia. Os cursos de maior índice de aprovação de alunos de escolas públicas nas vagas de ampla concorrência são cursos de menor concorrência: Licenciatura em Artes Visuais (50%), Licenciatura em Física (42,35%), Bacharelado em Ciências da Natureza (37,84%), Licenciatura em Música (37,5%) e Licenciatura em Matemática (34,57%).

A igualdade no acesso ao ensino superior público revela-se na verdade como um fator de desigualdade. Aqueles que podem arcar com os custos do ensino básico privado e podem se preparar melhor para enfrentar os exames seletivos de acesso ao ensino superior, quase sempre ocupam as posições dominantes, isto é, os cursos mais prestigiosos. Aos egressos das escolas públicas restam apenas aqueles cursos que no mercado dos bens sociais são considerados como dominados (GOMES e PASSOS, 2012, p. 12).

Com exceção do curso de Licenciatura em Educação Artística, os cursos de maior concorrência com baixo ingresso de alunos de escolas públicas e os cursos de maior ocupação de vagas por alunos não egressos de escolas públicas se conservou, quando é realizada uma comparação entre o ano de 2005, em que não haviam cotas sociais, e a ocupação de vagas da ampla concorrência de 2009 (aqueles 80% de vagas que não estão inseridos na política de cotas). Em um espaço de quatro anos, o que se pode notar, então, é que a desigualdade no acesso e na distribuição de formas

de ingresso por cursos se conservou, muito embora tenha havido um aumento de 8,47% de ingressantes de escolas públicas.

Ou seja, a política de cotas é eficaz e promove justiça principalmente no que concerne à redistribuição de vagas de cursos de maior concorrência, sendo este seu maior impacto, democratizando cursos de maior prestígio social e de perfil de maior detenção de bens culturais e econômicos por parte de seus ingressantes, já que em 2009 destinam 20% de vagas de cada curso para oriundos de escolas públicas, o que ocasiona a presença destes indivíduos em espaços antes praticamente indisponíveis, como é o caso, por exemplo, do curso de Direito, que em 2005 não teve ingressante de escolas públicas. Sendo assim, no aspecto da democratização do acesso a cursos de maior concorrência, e conseqüentemente maior prestígio social e retorno financeiro, a política de cotas sociais é justa, pois promove o acesso a estes cursos, onde os indivíduos poderão desenvolver suas capacidades em condição equitativa, até o momento da inserção no mercado de trabalho, na conclusão da graduação.

Sendo assim, o que se constatou foi que o acesso à UFPI por parte de alunos de escolas públicas no contexto temporal aqui pesquisado ainda é limitado, mesmo com a instituição de uma política de reserva de 20% de vagas, o que sugere que as cotas sociais por si só, e nesta proporção, não são capazes de democratizar o acesso à educação superior, o que aponta para a não realização da Justiça Social neste aspecto. A política é justa em relação à existência de igualdade equitativa de oportunidades por quem se beneficiou da política e em relação à existência de aumento de ingressos de alunos oriundos de escolas públicas à cursos de maior concorrência e prestígio, iniciando um processo de democratização no acesso a Universidade Federal do Piauí.

CONCLUSÃO

Ao promover a articulação de questões empíricas com questões normativas acerca da problemática do acesso à educação, mais especificamente à educação superior e como a política de cotas sociais impactou tal acesso e permanência de alunos na Universidade Federal do Piauí, constatou-se que a Justiça foi promovida na maior parte das relações entre tal ação afirmativa e o acesso e democratização do espaço social da UFPI.

Não existe diferença significativa entre o desempenho acadêmico de alunos cotistas e não cotistas na Universidade Federal do Piauí, fato que confirma a hipótese de pesquisa, pois, ao avaliar os três critérios estipulados para avaliação do desempenho acadêmico, os alunos cotistas conseguem tal desempenho semelhante ao de alunos que não ingressaram por cotas – e em alguns casos o desempenho do cotista é superior. Então, estes dois grupos conseguem gozar das mesmas liberdades iguais e oportunidades de acesso a bens e direitos sociais oferecidos pela instituição e os alunos oriundos de escolas públicas usuários da política de cotas sociais conseguem atingir uma igualdade equitativa de oportunidades. Sendo assim, pode-se confirmar a realização da justiça social dentro do grupo antes em condição de desfavorecimento, os egressos de escolas públicas, na medida que este grupo, beneficiado pela política de cotas, acessa a educação superior e goza de um ajuste equitativo de oportunidades.

Em relação ao aumento da quantidade de ingresso de alunos egressos de escolas públicas no acesso à UFPI, em 2009, ainda é limitado, mesmo com as cotas sociais reservando 20% do total de vagas, o que aponta que tal política não foi capaz de democratizar o acesso à educação superior no caso aqui analisando, constatando a não realização da Justiça Social neste aspecto.

A respeito da democratização de cursos de maior prestígio, constatou-se a preservação da relação entre aprovação no vestibular da UFPI em cursos de alta concorrência e o tipo de escolas de origem, quando se analisou o ingresso de alunos de escolas públicas e de escolas privadas na ampla concorrência, onde se viu que nos cursos de maior concorrência, a quantidade de egressos de escolas públicas não cotistas é praticamente inexpressiva. Houve, dentro da ampla concorrência,

preservação da desigualdade no acesso e na distribuição de formas de ingresso por cursos conforme sua concorrência. Contudo, a política de cotas sociais propicia um processo inicial de homogeneização do espaço social universitário, na medida que garante um mínimo de 20% de reserva de vagas em cada curso para alunos de escola pública, ainda que o processo meritocrático continue a ocorrer dentro desta reserva de vagas.

Conforme dados secundários apresentados na análise do momento anterior à implementação das cotas, dentre os cursos mais concorridos, era extremamente baixa a participação de egressos de escolas públicas, tendo cursos onde essa participação era inexistente, tais como as turmas de Direito e Odontologia. O que se constatou, após a política, é que nesses cursos de maior concorrência, há pelo menos o mínimo de 21,39% de egressos de escola pública por curso, como é o caso da Medicina, o curso mais concorrido. Então, embora a desigualdade não tenha sido erradicada com a implementação da ação afirmativa de 20% de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, tal política ajudou a diminuir a desigualdade no acesso à Educação superior, no caso da UFPI, mesmo que com aumento limitado na porcentagem de egressos de escolas públicas, contribuiu expressivamente na redistribuição de ingressantes por cursos, distribuindo de maneira menos desigual o total de matriculados que eram egressos de escolas públicas principalmente no que concerne à democratização de cursos de maior concorrência e alto prestígio e possibilitou aos indivíduos ingressantes por cotas acessar um espaço o espaço social universitário, onde se conquistou a igualdade equitativa de oportunidades no decorrer da graduação e em sua conclusão.

Contudo, a pesquisa aqui também constatou, para além da análise da justiça social e sua relação com o sistema de cotas, que, com base na relação entre escola de origem e curso escolhido pelos aprovados por ampla concorrência, alunos de escola pública não figuram dentre os cursos de maior concorrência, se concentrando naqueles cursos menos concorridos, de menor prestígio social. Sendo assim, mesmo com a expansão do acesso à UFPI, este acesso no período analisado ainda carecia de mais mecanismos de democratização, muito embora a reserva de 20% de vagas tenha iniciado um processo inicial de homogeneização do espaço social universitário, antes ocupado predominantemente por indivíduos de escolas privadas, cujas famílias eram detentoras de grande posse de bens econômicos e culturais.

A conclusão, então, é a de que a ação afirmativa de cotas sociais na UFPI é uma política bem sucedida, promovendo justiça social no que se refere aos seus usuários e à redistribuição de egressos de escolas públicas por cursos de maior concorrência. Contudo, não é suficiente para realização do fim que se propõe, necessitando de mais mecanismos para que haja a democratização de fato do acesso à Instituição de Ensino Superior aqui analisada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, I. Inscreva-se no vestibular. **UnB Agência, Brasília**, 8 abr. 2004a.

Disponível em: <<http://www.unb.br/acs/>>. Acesso em: 21 nov. 2004.

_____. Cotas: política urgente. **UnB Agência, Brasília**, 12 maio 2004b.

Disponível em: <<http://www.unb.br/acs/>>. Acesso em: 21 nov. 2004.

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. **IN: RICO, Elizabeth Melo (org). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez/IEE/PUC, 1998, P. 29-39.

ANA MARIA SAUL. Metodologia de avaliação do PLANFOR: situação atual e perspectiva. In: **Cadernos UNITRABALHO**. [S.I.], 1999. p. 57 – 66. Seminário Nacional sobre avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha. **A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social**. SBIJOURNAL, n. 09, 2011.

BONETTI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As Cotas na Universidade Pública Brasileira: Será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.p.92

BAPTISTA, T.W.F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In: MATTOS, R.A; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011. P. 138 – 172. Online. Disponível em: www.ims.uerj.br/ccaps. Acesso em: 07/06/2017

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura**. In:____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. Congresso Nacional. Julho, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 pgs.

_____. Lei nº 19.560, de 5 de Janeiro de 1931. **Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública**. Coleção de Leis do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 05 Jan. 1931.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p.27894.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Ensino à Distância. **Decreto nº 5.773/06**. Brasília, 09 de maio de 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei federal de cotas sociais 12.711/12**. Brasília - DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 07/06/2017.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Resumo técnico: censo da Educação Superior 2008**. Brasília - DF, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Resumo técnico: censo da Educação Superior 2011**. Brasília - DF, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf.

_____. Ministério da Educação. **Resumo técnico: censo da Educação Superior 2012**. Brasília - DF, 2014. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf.

_____. Ministério da Educação; INEP. **Resultados por escola do Enem 2008**. Brasília - DF, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-por-escola-do-enem-2008-estao-disponiveis/21206>.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Resultados do Enem 2009 por escola**. [S.l.], 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-resultados-do-enem-2009-por-escola/21206>.

CARDOSO, Claudete. **Efeitos Da Política de Cotas na Universidade De Brasília: Uma análise do rendimento e da evasão**. Brasília: UNB. 2008.

CARNEIRO, S. UnB. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 11, 5 abr. 2004a.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. **Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2003

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Educando para a diversidade: um olhar a partir da Universidade. **IN: MEIRELLES, M. et al. Sociologia: Trabalho, ciência, cultura e diversidade**. Coleção Olhares Contemporâneos. Porto Alegre: Cirkula, 440 p. 2013.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. **In: Trindade, H. (Org). Universidade em ruínas nas repúblicas dos professores**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Cipedes, 1999.

COHEN, G. **A Rescuing Justice and Equality**. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

HOFMEISTER, Wilhelm. **Política social internacional: consequências sociais da globalização**. Konrad-Adenauer-Stiftung, 2005.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: processo histórico e político. **In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org). Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

DAFLON, Verônica Toste; JUNIOR, João Feres; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07/06/2017.

DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. **Análise do Sistema de Cotas Para Negros da Universidade de Brasília Período: 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013**. Universidade de Brasília, Comissão para avaliação dos 10 anos de implantação da política de ação afirmativa para o ingresso de estudantes na UnB: Mauro Luiz Rabelo (DEG), Dione Oliveira Moura (FAC), Nelson Fernando Inocêncio da Silva (SECOM), José Jorge de Carvalho (ICS), Girlene Ribeiro de Jesus (FE), Maria Eduarda Tannuri Pianto (FACE) e Maria de Fátima Ramos Brandão (DEG). Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/index/realtorio_sistema_cotas.pdf. Acessado em 06/06/2017

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 13-42, 2001.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Virtude soberana**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. P. 543-579

EASTON, David. **Enfoques sobre teoria política**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1969.

ETZIONI, Amitai. **Mixed Scanning: A Third Approach to Decisio-Making**. Public Administration Review. N. 27, 1967.

FAGUNDES, Helenara; MOURA, Alessandra Balliinhas de. Avaliação de programas e políticas públicas. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre. V. 8. Nº 1. Jan/jun. 2009. P 89 – 103.

FERES JÚNIOR, João. **Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas.** Economica, Rio de Janeiro, n. 6, p. 291-312, 2004.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica.** São Paulo: Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1986.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub et al. Princípios de justiça e avaliação de políticas. **Lua Nova**, v. 39, p. 73-103, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451997000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01/07/2017.

FILICE, Renisia Cristina Garcia; SANTOS, Deborah Silva. Ações Afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB. **Direção Executiva da CNTE**, p. 209. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wpcontent/uploads/2015/03/05a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-e-o-sistema-de-cotas-na-unb.pdf>. Acessado em: 06/06/2017

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4 Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001. GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000200010&lng=en&nrm=iso. Acessado em 31/05/2017.

GUINIER, Lani. **The Tyranny of meritocracy.** Boston: Beacon Press, 2015.

HOCHMANN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz. 2010. 65-86p.

_____. **Políticas públicas no Brasil.** SciELO-Editora FIOCRUZ, 2007.

HONNETH, Axel. **Recognition and moral obligation.** **Social Research**, v. 64, n. 1, p.16-35, primavera 1997.

HOWLETT, M; RAMESH, M. **Studying Public Policy**. Canadá: Oxford University Press, 1995.

LESSA, Célia. **O Estado do Bem Estar Social na idade da razão**: a reinvenção do estado social no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LESSA, Célia. Políticas sociais: focalização ou universalização. **Revista de Economia Política**, vol. 26, nº 04 (104), p. 564-574. 2006.

LEVIN, Jack; FOX, James Alan. **Estatística Para Ciências Humanas**. 9º Ed. São Paulo: Pearson. 2010.

LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.15-57.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 181-214, 2005. MARIO, Camila Gonçalves De. Saúde como questão de justiça. Unicamp, 2013

NEVES, ALINE DO ROCIO. In: Thais Pacievitch, Sueli Pereira Donato (orgs.). **Anais do Colóquio Internacional Educação e Justiça Social**. [S.l.]. 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. GOMES, Marcelo Batista; Acesso à Universidade Federal do Piauí: Efeitos da desigualdade social no processo seletivo de 2005. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI, 2012, Teresina-Piauí. **XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e pré-atas Brasil**. [S.l.], 2012.

_____ ; BARROS, Auriane Carvalho. Equidade na política de Educação Superior brasileira: Seletividade e desigualdade. **III Jornada internacional de Políticas Públicas**. Anais do evento. 2007.

_____ ; COSTA, Ana Carolina Viana. As desigualdades na universidade pública: as diferenças culturais e econômicas na Universidade Federal

do Piauí. **Rev. FSA**, Teresina, v.10, n.2, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/132> acessado em: 02/03/2017.

_____ ; GOMES, Marcelo Batista. Ensino Superior Público: Um privilégio de poucos. **Encontro nacional de pesquisadores em Serviço Social**. Anais do evento. 2008.

_____ ; GOMES, Marcelo Batista. A instituição da reserva de vagas na universidade brasileira: os meandros da formulação de uma política. SCIELO, 2014.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 21-38.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. FGV Editora, 1998.p. 15-20.

RAWLS, John. **Uma Teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 a 1973)**. 22ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

RICO, Elizabeth Melo et al. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. Cortez, 1998.

RUA, Maria das graças de. CARVALHO; Maria Izabel Valladão de (Orgs). **O estudo da política: Tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15**. 1998. 231-260p

SANTOS, Jocélio Teles dos (org). **Cotas nas universidades: Análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012. 288 p.

_____. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004 – 2012)**. Salvador: CEAO, 2013. 280 p.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Uma ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

SILVA, Luiz Fernando Martins. Ação afirmativa e cotas para afrodescendentes: algumas considerações sócio-jurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.15-57.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, M. O. S. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Veras, 2010. p. 37-96.

SOUZA, ANA CLAUDIA SILVA DE. Sistema de cotas na UERJ: Uma abordagem sobre a demanda de inscritos. **Revista Vestibular UERJ**, Rio de Janeiro, n. 25, 2016. Disponível em:
http://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=44. Acesso em: 02/07/2017.

SOUZA, Celina. A arte de pesquisa em Políticas Públicas. IN: HOCHMANN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2010. p. 65-86.

SOUZA, Márcio Rodrigo de. **A política de expansão da educação superior no Brasil: avaliação e análise do Programa Universidade para Todos**. Teresina: UFPI, 2013.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº16, jul/dez 2006, p.20-45.

SOWELL, Thomas. **Affirmative action around the world. An empirical study**. New Haven/London: Yale University Press, 2004.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael Van. Avaliação de Políticas Públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. Rio de Janeiro: **Revista de Administração Pública**. 2008. 529 – 550 p. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf> Acessado em: 01/06/2017.

UNITED NATIONS. The universal declaration of humans rights. Disponível em:
<http://www.un.org/en/documents/udhr/>. Disponível em:
http://unicrio.org.br/img/DecU_D_HumanosVersolInternet.pdf

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Guia acadêmico da Universidade Federal do Piauí**. Teresina - Piauí: [s.n.], 2009.

[Http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cede/arquivos/files/guia_academico_2009.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cede/arquivos/files/guia_academico_2009.pdf).

_____. **251ª Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. 2006. Ata. Teresina: UFPI, 25 de maio, 2006.

_____. **252ª Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. 2006. Ata. Teresina: UFPI, 06 de junho, 2006.

_____. **253ª Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. 2006. Ata. Teresina: UFPI, 14 de junho, 2006.

_____. **274ª Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. 2006. Ata. Teresina: UFPI, 03 de julho, 2008.

_____. **Resolução de Nº 018/92 da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC**, 2008.

_____. **Resolução Nº 93/06/CEPEX/UFPI**. Teresina: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX, 2006.

_____. **Resolução Nº 146/07/CEPEX/UFPI**. Teresina: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX, 2007.

_____. **Resolução Nº 138/08/CEPEX/UFPI**.

_____. **Edital Nº 08/2007/UFPI**. Teresina: COPESE, 2008.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2005-2009**. EDUFPI, 2005.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2010-2014**. EDUFPI, 2010.

VICENTE, Maximiliano Martin. **História e comunicação na nova ordem internacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica - UNESP, 2009.

VITA, Álvaro de. **Justiça igualitária e seus críticos**. São Paulo: UNESP, 2000.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S., NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ANEXOS

Quadro – Total de cursos oferecidos pela UFPI em 2009

CÓDIGO DO CURSO	CURSO	DURAÇÃO MÍNIMA (SEMESTRE)	VAGA/ PERÍODO		TOTAL	COTA
			1º	2º		
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – CCS						
101	BACHARELADO EM ENFERMAGEM – Tempo INTEGRAL	09	40	40	80	16
102	BACHARELADO EM FARMÁCIA – Tempo INTEGRAL	10	25	25	50	10
103	BACHARELADO EM MEDICINA – Tempo INTEGRAL	12	40	40	80	16
104	BACHARELADO EM NUTRIÇÃO – Tempo INTEGRAL	09	40	40	80	16
105	BACHARELADO EM ODONTOLOGIA – Tempo INTEGRAL	09	35	35	70	14
106	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Tempo INTEGRAL	08	45	45	90	18
TOTAL			225	225	450	90
CENTRO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – CCN						
201	BACHARELADO EM ARQUEOLOGIA E CONSERVAÇÃO DE ARTE RUPESTRE – Turno DIURNO	08	20	20	40	8
202	BACHARELADO EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO – Tempo INTEGRAL	08	35	35	70	14
203	BACHARELADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – Turno MATUTINO	08	35	-	35	7
204	BACHARELADO EM ESTATÍSTICA – Turno NOTURNO	08	50	-	50	10
205	BACHARELADO EM FÍSICA – Turno DIURNO	09	50	-	50	10
206	BACHARELADO EM MATEMÁTICA – Turno DIURNO	08	50	-	50	10
207	BACHARELADO EM QUÍMICA – Turno DIURNO	10	35	-	35	7
208	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – Turno VESPERTINO	08	40	-	40	8
209	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – Turno NOTURNO	10	-	40	40	8
210	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA – Turno NOTURNO	10	60	60	120	24
211	LICENCIATURA EM FÍSICA – Turno DIURNO	10	50	-	50	10
212	LICENCIATURA EM FÍSICA – Turno NOTURNO	10	-	50	50	10
213	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – Turno DIURNO	08	50	-	50	10
214	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – Turno NOTURNO	08	-	50	50	10
215	LICENCIATURA EM QUÍMICA – Turno VESPERTINO	09	40	-	40	8
216	LICENCIATURA EM QUÍMICA – Turno NOTURNO	10	-	40	40	8
TOTAL			515	295	810	162
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL						
301	BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO – Turno MATUTINO	08	50	-	50	10
302	BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO – Turno NOTURNO	08	-	50	50	10
303	BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS – Turno VESPERTINO	08	-	50	50	10
304	BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS – Turno NOTURNO	08	50	-	50	10
305	BACHARELADO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS – Turno VESPERTINO	09	35	-	35	7
306	BACHARELADO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS – Turno NOTURNO	09	-	35	35	7
307	BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – Tempo INTEGRAL	08	55	-	55	11
308	BACHARELADO EM DIREITO – Turno DIURNO	10	55	-	55	11
309	BACHARELADO EM DIREITO – Turno NOTURNO	12	55	-	55	11
310	BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL – Tempo INTEGRAL	08	50	-	50	10
311	LICENCIATURA EM FILOSOFIA – Tempo INTEGRAL	08	50	-	50	10
312	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – Turno VESPERTINO	10	50	-	50	10
313	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – Turno NOTURNO	10	-	50	50	10
314	LICENCIATURA EM HISTÓRIA – Tempo INTEGRAL	08	70	-	70	14
315	LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA – Tempo INTEGRAL	06	50	-	50	10
316	LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA – Tempo INTEGRAL	09	50	-	50	10
317	LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS BRASILEIRA E PORTUGUESA – Tempo INTEGRAL	06	50	-	50	10
318	LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS BRASILEIRA E PORTUGUESA – Turno NOTURNO	09	-	50	50	10
TOTAL			670	235	905	181
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Professor Mariano da Silva Neto” – CCE						
401	BACHARELADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL – Jornalismo – Tempo INTEGRAL	08	40	40	80	16
402	BACHARELADO EM MODA (Design Estilismo) – Turno NOTURNO	09	20	20	40	8
403	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – Tempo INTEGRAL	08	40	40	80	16
404	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – Magistério – Turno MATUTINO	09	40	40	80	16
405	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – Magistério – Turno VESPERTINO	09	40	40	80	16
406	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – Magistério – Turno NOTURNO	09	40	40	80	16
TOTAL			220	220	440	88
CENTRO DE TECNOLOGIA – CT						
501	BACHARELADO EM ARQUITETURA E URBANISMO – Tempo INTEGRAL	10	30	-	30	6
502	BACHARELADO EM ENGENHARIA CIVIL – Tempo INTEGRAL	10	40	40	80	16
503	BACHARELADO EM ENGENHARIA DE AGRIMENSURA – Tempo INTEGRAL	09	25	25	50	10
504	BACHARELADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – Turno NOTURNO	10	25	25	50	10
505	BACHARELADO EM ENGENHARIA ELÉTRICA – Tempo INTEGRAL	10	25	25	50	10
506	BACHARELADO EM ENGENHARIA MECÂNICA – Tempo INTEGRAL	10	25	25	50	10
TOTAL			170	140	310	62
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – CCA						
601	BACHARELADO EM ENGENHARIA AGRONÔMICA – Tempo INTEGRAL	10	40	40	80	16
602	BACHARELADO EM MEDICINA VETERINÁRIA – Tempo INTEGRAL	10	40	40	80	16
TOTAL			80	80	160	32