



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**SILJANE DOS SANTOS SAMPAIO SILVA**

**ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO NA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ APÓS A LEI DE COTAS**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2019**

SILJANE DOS SANTOS SAMPAIO SILVA

ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ APÓS A LEI DE COTAS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Jakson Alves de Aquino.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Siljane dos Santos Sampaio .

Acesso aos cursos de graduação e desempenho acadêmico na Universidade Federal do Amapá após a Lei de Cotas [recurso eletrônico] / Siljane dos Santos Sampaio Silva. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 120 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof. Dr. Jakson Alves de Aquino.

1. Educação e Cidadania. 2. Ensino Superior. 3. Lei 12.711/2012. 4. Desempenho Acadêmico. I. Título.

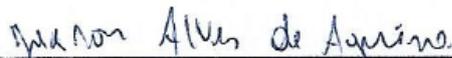
SILJANE DOS SANTOS SAMPAIO SILVA

ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ APÓS A LEI DE COTAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

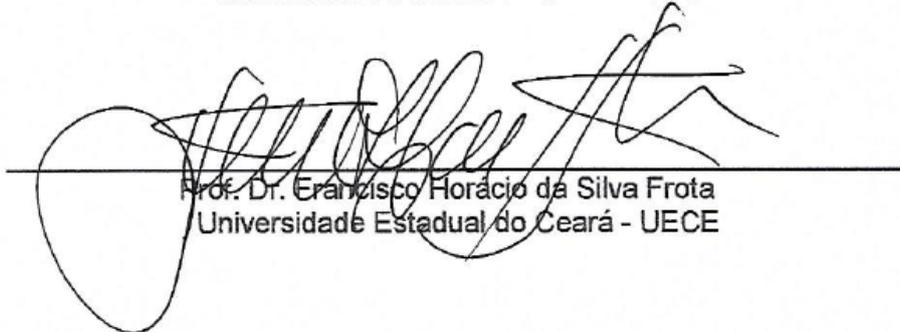
Aprovada em: 31/10/2019

BANCA EXAMINADORA



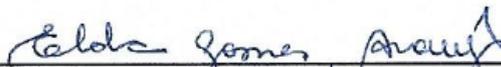
---

Prof. Dr. Jakson Alves de Aquino (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará - UFC



---

Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



---

Prof.ª Dr.ª Elda Gomes Araújo  
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Às pessoas mais importantes da minha vida:  
Maria Beatriz dos Santos Sampaio Silva  
(filha), Benjamim dos Santos Sampaio Silva  
(filho), Heberto Cardozo de Lima Silva  
(esposos), Silvana dos Santos Sampaio (mãe),  
Adilson Souza Sampaio (pai) e Maria Cardozo  
de Lima Silva (sogra).

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido a graça da possibilidade de cursar e concluir este Mestrado e ter permanecido ao meu lado em todos os momentos ajudando-me a enfrentar todos os obstáculos que apareceram ao longo da minha jornada.

Ao meu esposo que me apoiou em todos os momentos e muitas das vezes assumiu papel central no cuidado com nossos filhos.

Ao Prof. Dr. Jakson Alves de Aquino por toda paciência e orientação a mim disponibilizadas, que Deus possa recompensá-lo grandiosamente.

À preclara Prof. Dr<sup>a</sup>. Simone Leal de Almeida Delfin pela sua crucial colaboração a mim disponibilizada.

Ao Núcleo de Tecnologia e Informação - NTI da UNIFAP por ter me disponibilizado os dados de discentes que ingressaram no período de 2011 a 2016 aos cursos de graduação da UNIFAP, em especial ao servidor Robson Rodrigues Neves Aguiar.

Ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DERCA por ter me disponibilizado os dados de discentes cotistas da UNIFAP que ingressaram no período de 2013 a 2016, em especial as servidoras Antônia Neura Oliveira Nascimento e Edilma Abreu Monteiro.

A todos os meus colegas de trabalho que estiveram ao meu lado durante a minha jornada no Mestrado, em especial às chefias imediatas que tive neste período, Kelly de Cássia Barradas da Silva e Huana da Silva Furtado; agradeço-lhes toda a compreensão.

A toda minha família pela compreensão dos momentos em que não pude me fazer presente.

À minha amada mãe que me ajudou nos cuidados com meu filho Benjamim e me motivou.

À minha amada sogra, Maria Cardozo de Lima Silva, agradeço a toda a compreensão pelas minhas ausências e de seu filho e netos durante o meu percurso neste mestrado.

À Maria Beatriz dos Santos Sampaio Silva, minha amada filha, que mesmo com sua pouca idade, de 3 a 5 anos, no período de realização do mestrado se mostrou compreensível nos muitos momentos em que não pude lhe dedicar minha atenção.

À Universidade Federal do Amapá por ter me oportunizado a realização deste Mestrado.

À Universidade Estadual do Ceará por ter se disponibilizado a firmar o convênio para execução de uma turma para os servidores da UNIFAP.

À preclara banca de professores que avaliaram minha defesa, aprovaram e contribuíram com suas considerações para a elaboração da versão final da dissertação.

A todos os professores deste Programa que tive a oportunidade de conhecer, os quais ministraram aula para “minha” turma e que certamente contribuíram para minha formação.

## RESUMO

O ensino superior (ES) é a última etapa da educação escolar, com vagas ofertadas majoritariamente por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, tornando as vagas das IES públicas mais disputadas, em especial aos “cursos de maior prestígio social”. Visando refletir sobre a relevância do ES se fez uma pesquisa bibliográfica acerca da relação entre educação e o exercício da cidadania e a mobilidade social, a oferta e o acesso às vagas das IES, uma breve explanação de algumas políticas de acesso ao ES, entre as quais a Lei 12.711 de 2012. Esta lei alcançou a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que passou a incluir seus processos seletivos (PS), a partir de 2013, as denominadas cotas, voltadas para alunos oriundos de ensino médio de escolas públicas (EMEPu). A fim de verificar o processo de implantação e a efetivação da referida lei na UNIFAP desenvolveu-se um estudo de caso que utilizou dados de discentes cotistas e não cotistas, que ingressaram aos cursos de graduação da UNIFAP no período de 2011 a 2016. Fez-se uso de metodologia quali-quantitativa, utilizando-se de estatística descritiva com análise univariada e também análise exploratória. Verificou-se que as vagas ofertadas para ingresso aos cursos de graduação da UNIFAP, no período de 2011 a 2016, foram preenchidas majoritariamente por alunos oriundos de EMEPu, viu-se que a UNIFAP ofertou nos editais de PS de 2013 a 2016, os percentuais previstos na Lei 12.711/2012 para às cotas: no entanto, não conseguiu o preenchimento integral destes, apresentado percentuais de matrículas de cotistas bem abaixo dos previstos; constatou-se a predominância de alunos oriundos de escolas privadas pelos seguintes cursos: Arquitetura e Urbanismo, Direito, Engenharias, Medicina e Relações Internacionais e se tratando de discrepâncias entre os status e/ou os índices de rendimento acadêmico (IRA) de cotistas e não cotistas, menciona-se que estas comparações não apresentaram discrepâncias significativas, mas, um decréscimo anual geral relacionado ao ano de ingresso. Concluiu-se que a UNIFAP realizou o processo de implantação das cotas nos seus editais de PS porém, não obteve significativa efetivação no período de implantação, demonstrando que possuía, nos anos seguintes a análise, grandes desafios a serem enfrentados para conseguir a verdadeira efetivação destas; pois, não basta realizar a oferta em seus editais de PS é necessário alcançar o público a estas destinados, em especial, aos mencionados cursos de maior prestígio social.

**Palavras-chave:** Educação e Cidadania. Ensino Superior. Lei 12.711/2012. Desempenho Acadêmico.

## ABSTRACT

Higher education (HE) is the last stage of school education, with vacancies offered mostly by private Higher Education Institutions (HEIs), making vacancies in public HEIs more disputed, especially the “most prestigious courses”. Aiming to reflect on the relevance of higher education, a bibliographical research was done about the relationship between education and the exercise of citizenship and the social mobility, the offer and access to vacancies of HEIs, a brief explanation of some policies for access to HE, including Law 12.711 of 2012. This law reached the Federal University of Amapá (UNIFAP), which began to include, in its selection processes (SP), from 2013, the so-called quotas, aimed at students from high school in public schools (EMEPu). In order to verify the implementation process and the effect of this law in UNIFAP a case study was developed that used data from quota students and non-quota students, who entered the undergraduate courses of UNIFAP from 2011 to 2016. Qualitative and quantitative methodology was used, using descriptive statistics with univariate analysis and also exploratory analysis. It was found that the vacancies offered for entry to UNIFAP undergraduate courses, from 2011 to 2016, were filled mostly by students from EMEPu, it was found that UNIFAP offered in the PS edicts from 2013 to 2016, the percentages provided for in Law 12,711 / 2012 for the quotas; However, it was not able to fully fill in these, presenting percentages of enrollments of quota holders well below those expected; was predominance of students from private schools for the courses of: Architecture and Urbanism, Law, Engineering, Medicine and International Relations; In the case of discrepancies between the status and / or the academic performance index (API) of quota holders and non-quota holders, it is mentioned that these comparisons did not present significant discrepancies, but there has an overall annual decrease related to the year of enrollment. It was concluded that UNIFAP performed implementation of quotas in its PS edicts; However, it did not achieve significant effectiveness during the implementation period, demonstrating that it had, in the years following the analysis, great challenges to be faced in order to achieve their real effectiveness; therefore, it is not enough to make the offer in its PS edicts it is necessary to reach the public destined to them, especially to the mentioned most social prestigious courses.

**Keywords:** Education and Citizenship. University education. Law 12.711/2012. Academic achievement.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 -</b>	<b>Brasil: taxa de participação por gênero e por filhos entre 0 a 5 anos (2001-20015) (Em %)</b> .....	<b>26</b>
<b>Gráfico 2 -</b>	<b>Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava a escola - Brasil</b> .....	<b>31</b>
<b>Gráfico 3 -</b>	<b>Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído - Brasil</b> .....	<b>32</b>
<b>Gráfico 4 -</b>	<b>Taxa bruta de matrículas na educação superior, por faixa etária - Brasil</b> .....	<b>39</b>
<b>Gráfico 5 -</b>	<b>Taxa bruta de matrículas, por rede de ensino – Brasil</b> .....	<b>39</b>
<b>Gráfico 6 -</b>	<b>Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o ensino médio - Brasil</b> .....	<b>42</b>
<b>Gráfico 7 -</b>	<b>Evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa (pública ou privada) – Brasil – 2008-2017</b> .....	<b>52</b>
<b>Gráfico 8 -</b>	<b>Evolução do número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa das IES (pública ou privada) – Brasil – 2008-2017</b> .....	<b>53</b>
<b>Gráfico 9 -</b>	<b>Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por ano de ingresso, de 2011-2016</b> .....	<b>62</b>
<b>Gráfico 10 -</b>	<b>Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2011</b> .....	<b>63</b>
<b>Gráfico 11 -</b>	<b>Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2012</b> .....	<b>64</b>
<b>Gráfico 12 -</b>	<b>Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2013</b> .....	<b>65</b>
<b>Gráfico 13 -</b>	<b>Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2014</b> .....	<b>66</b>
<b>Gráfico 14 -</b>	<b>Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2015</b> .....	<b>67</b>
<b>Gráfico 15 -</b>	<b>Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2016</b> .....	<b>68</b>

<b>Gráfico 16 -</b>	<b>Quantitativos de status dos discentes que ingressaram em 2011.....</b>	<b>91</b>
<b>Gráfico 17 -</b>	<b>Quantitativos de status dos discentes que ingressaram em 2012.....</b>	<b>91</b>
<b>Gráfico 18 -</b>	<b>Status dos discentes cotistas e não cotistas que ingressaram em 2013.....</b>	<b>92</b>
<b>Gráfico 19 -</b>	<b>Status dos discentes cotistas e não cotistas que ingressaram em 2014.....</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 20 -</b>	<b>Status dos discentes cotistas e não cotistas que ingressaram em 2015.....</b>	<b>94</b>
<b>Gráfico 21 -</b>	<b>Evolução do percentual de status de discentes, ingressantes de 2011 a 2015.....</b>	<b>95</b>
<b>Gráfico 22 -</b>	<b>Evolução da média aritmética do IRA geral, obtida no semestre 2019.1, de discentes que ingressaram no período de 2011 a 2016....</b>	<b>98</b>
<b>Gráfico 23 -</b>	<b>Média aritmética anual dos IRA (de cotistas e não cotistas), dos discentes que ingressaram de 2013 a 2016.....</b>	<b>99</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	<b>Vagas ofertadas pela UNIFAP para ingresso em 2013 aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e Santana.....</b>	<b>71</b>
<b>Tabela 2 -</b>	<b>Vagas ofertadas pela UNIFAP para ingresso em 2014 aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, via PS-2014.....</b>	<b>72</b>
<b>Tabela 3 -</b>	<b>Vagas ofertadas pela UNIFAP para ingresso em 2015 aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, via PS-2015.....</b>	<b>74</b>
<b>Tabela 4 -</b>	<b>Vagas ofertadas pela UNIFAP para ingresso em 2016 aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, via PS-2016.....</b>	<b>75</b>
<b>Tabela 5 -</b>	<b>Distribuição das vagas ofertadas e matrículas efetivadas via PS-2013 (por meio de realização de provas), análise por tipo de ingresso em cada curso.....</b>	<b>77</b>
<b>Tabela 6 -</b>	<b>Vagas ofertadas e preenchidas PS 2013 via ENEM (por meio de utilização das notas do ENEM de 2011 ou 2012), análise por tipo de ingresso em cada curso.....</b>	<b>79</b>
<b>Tabela 7 -</b>	<b>Vagas ofertadas e preenchidas via PS-2014 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso.....</b>	<b>80</b>
<b>Tabela 8 -</b>	<b>Vagas ofertadas e preenchidas via SISU-2014 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso.....</b>	<b>82</b>
<b>Tabela 9 -</b>	<b>Vagas ofertadas e preenchidas via PS-2015 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso.....</b>	<b>83</b>
<b>Tabela 10 -</b>	<b>Vagas ofertadas e preenchidas via SISU-2015 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso.....</b>	<b>85</b>
<b>Tabela 11 -</b>	<b>Vagas ofertadas e preenchidas via PS-2016 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de</b>	

	ingresso em cada curso.....	86
<b>Tabela 12 -</b>	<b>Vagas ofertadas e preenchidas via SISU-2016 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso.....</b>	<b>88</b>
<b>Tabela 13 -</b>	<b>Status de discentes, no semestre de 2019.1, que ingressaram aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e Santana no período de 2011-2015.....</b>	<b>90</b>
<b>Tabela 14 -</b>	<b>Média dos Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), dos discentes ingressantes do período de 2011-2016, no primeiro semestre de 2019.....</b>	<b>96</b>
<b>Tabela 15 -</b>	<b>Média dos Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), dos discentes ingressantes do período de 2013-2016, no primeiro semestre de 2019, por curso.....</b>	<b>96</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CF de 1988	CF promulgada em 1988
EMEPu	Ensino médio realizado em escola (s) pública (s)
EMEPri	Ensino médio realizado em escola (s) privada (s)
ES	Ensino Superior
IES	Instituição (ões) de Ensino Superior
IFES	Instituição (ões) Federal (is) de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB 9394/94	LDB instituída pela Lei nº 9394 de 1996
PAA	Política (s) de Ação (ões) Afirmativa (s)
PNE	Plano Nacional da Educação
PS	Processo (s) Seletivo (s)
PPIPd	Pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO E CIDADANIA.....</b>	<b>21</b>
2.1	CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NO BRASIL.....	24
2.1.1	Educação infantil.....	25
2.1.2	Ensino fundamental.....	30
2.1.3	Ensino médio.....	33
2.2	EDUCAÇÃO SUPERIOR E MOBILIDADE SOCIAL ASCENDENTE.....	36
2.3	DIREITO À EDUCAÇÃO VERSUS OFERTA E DEMANDA DE EDUCAÇÃO E DE EMPREGO.....	41
<b>3</b>	<b>ENSINO SUPERIOR E POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL.....</b>	<b>47</b>
3.1	HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	47
3.2	A LEI DA POLÍTICA DE COTAS DE 2012.....	55
<b>4</b>	<b>RESULTADOS OBTIDOS.....</b>	<b>62</b>
4.1	ORIGEM ESCOLAR DOS DISCENTES QUE INGRESSARAM, NO PERÍODO DE 2011-2016, AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIFAP....	62
4.2	O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS COTAS NA UNIFAP: A OFERTA DOS PERCENTUAIS PARA COTAS NOS EDITAIS DE SELEÇÃO DE 2013-2016.....	69
4.2.1	Histórico.....	69
4.2.2	Cotas ofertadas no ps de 2013.....	70
4.2.3	Cotas ofertadas para ingresso em 2014 (via ps-2014 e via sisu-2014).....	71
4.2.4	Cotas ofertadas para ingresso em 2015 (via ps-2015 e via sisu-2015).....	73
4.2.5	Cotas ofertadas para ingresso em 2016 (via ps-2016 e via sisu-2016).....	75
4.3	QUANTITATIVO DE COTISTAS QUE CONSEGUIRAM ACESSAR AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIFAP NO PERÍODO DE 2013-2016.....	77
4.4	VERIFICAÇÃO DOS STATUS DE ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2019 (2019.1), QUE INGRESSARAM NO PERÍODO DE 2011-2015.....	89
4.5	VERIFICAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS DISCENTES QUE INGRESSARAM NOS PS DE 2011 A 2016.....	96

4.6	ENTREVISTA REALIZADA COM A EX-DIRETORA DO DERCA.....	99
5	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	103
6	<b>CONCLUSÃO.....</b>	113
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	115

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos maiores e mais fascinantes bem que o ser humano tem a capacidade de aprender e ensinar, ela se correlaciona com o exercício da cidadania, emprego, ascensão social, entre outros. E, se tratando de ES, no Brasil, se visualiza um significativo crescimento da oferta, em especial pela expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, as quais são responsáveis pela maioria das vagas de cursos de graduação; muitas pessoas aptas e desejosas em realizar um curso de graduação ainda enfrentam dificuldades no acesso, em especial aos ofertados por IES públicas.

A necessidade e obrigatoriedade da realização de PS para acesso aos cursos de graduação ofertados pelas IES públicas e privadas propiciaram várias modificações ao longo de sua trajetória histórica, isto por diversos motivos, entre eles a dificuldade de selecionar de forma igualitária diversificados grupos sociais.

Atualmente, os PS realizados por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) disponibilizam quantitativos de reservas de vagas (cotas) a determinados grupos sociais, fruto das políticas de ações afirmativas (doravante denominadas de PAA) para acesso ao ES, algumas destas serão apresentadas ao longo deste trabalho.

Uma das PAA para acesso ao ES, mais conhecida, debatida e estudada atualmente é a Lei 12.711/2012 (Lei de cotas), a qual foi promulgada em 29 de agosto de 2012, que trouxe o prazo máximo de 4 anos da data de sua publicação para a implantação do percentual mínimo de 50% a ser destinado às cotas, nela este finalizou em 29 de agosto de 2016. Ao se questionar sobre o impacto que a Lei de cotas causou no perfil dos discentes ingressantes aos cursos ofertados pelas IFES após sua implantação, surgiu a necessidade do desenvolvimento de pesquisas específicas em cada IFES, para verificação e análise dos resultados obtidos após o advento da referida lei.

No contexto do Estado do Amapá encontra-se a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a qual também está sujeita ao cumprimento da Lei 12.711/2012, já com os percentuais de reserva de vagas integralmente implantados, o processo de implantação compreendeu ao período de ingresso de 2013-2016. Percebe-se que este já é capaz de proporcionar dados significativos sobre a situação acadêmica de discentes que ingressaram no referido período (2013 a 2016) isto, em face ao lapso temporal já decorrido, uma vez que, muitos dos cursos de graduação desta IFES possuem tempo de integralização mínimo de 4 anos.

E pela relevância de se verificar e comparar certas informações acerca de discentes oriundos de ensino médio público em relação aos de escolas privadas, que ingressaram nesta IFES antes, durante e ao término do processo de implantação da lei de cotas na UNIFAP, foi que se desenvolveu a presente pesquisa, esta busca conhecer, organizar e divulgar alguns dos resultados obtidos pelas cotas e seus retornos à sociedade. É necessário verificar como se deu o acesso de egressos de ensino médio de escolas públicas aos cursos de graduação ofertados pela UNIFAP, se estes utilizaram ou não as cotas, e assim, poder refletir e propiciar discussões acerca da efetividade das cotas.

Estudos como de Barreto (2015), Cardoso (2016), Carvalho (2013), Cunha (2014), Freire (2016), Júnior (2006), Junior (2016), Krainski (2013), Oliven (2013), Palácio (2012), Peixoto (2016), Silva (2015) e Terra (2015) acerca de políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior já foram realizados em várias IES e/ou análise a nível nacional o que demonstra a importância do estudo sobre esta temática.

O presente estudo justifica-se como estudo de caso sobre o acesso aos cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal do Amapá no período de 2011 a 2016. O qual pretende responder as seguintes perguntas de pesquisa: 1- das vagas ofertadas nos PS de 2011-2016 quantas foram preenchidas (matrículas efetuadas) por alunos oriundos de ensino médio em escolas públicas e quantos de escolas privadas, e quais os cursos que estes mais acessaram?; 2- como se ofertou os percentuais, previstos na Lei 12.711/2012, para as cotas nos editais de processos seletivos para ingresso aos cursos de graduação da UNIFAP no período de 2013-2016?; 3- das vagas ofertadas nos PS de 2013-2016 quantas foram reservadas e preenchidas (matrículas efetuadas) por alunos oriundos de ensino médio em escolas públicas, através das cotas?; 4- como se encontravam no primeiro semestre de 2019 (2019.1) os status dos discentes cotistas e não cotistas, que ingressaram no período de 2013-2015?; 5- observou-se discrepâncias significativas entre o Índice de Desempenho Acadêmico (IRA) de discentes cotistas e não cotistas, que ingressaram no período de 2011-2016, analisando os dados obtidos em 2019.1? Com o fito de responder a estas indagações foi que esta pesquisa se pautou nos objetivos específicos abaixo descritos:

1. Verificar a origem escolar dos discentes que ingressaram no período 2011-2016 aos cursos de graduação da UNIFAP do Campus Marco Zero do Equador e Santana (curso de Arquitetura e Urbanismo);
2. Averiguar se no processo de implantação das cotas na UNIFAP, período de 2013-2016, foram inseridos nos editais de seleção os percentuais estipulados na Lei 12.711/2012;

3. Verificar quantos cotistas, beneficiários da Lei **12711/2012**, conseguiram acessar aos cursos de graduação da UNIFAP no período de 2013-2016;
4. Comparar a situação (status) de discentes cotistas e não cotistas no primeiro semestre de 2019 (2019.1), que ingressaram no período de 2013-2015;
5. Comparar o rendimento acadêmico de cotistas e não cotistas.

Os cinco objetivos específicos buscaram alcançar o objetivo geral de avaliar o resultado da implantação da política de cotas na Universidade Federal do Amapá.

Para realização desta pesquisa se utilizou de abordagem quali-quantitativa, iniciando-se com a realização de *pesquisa bibliográfica*, de cunho exploratório, a qual segundo Gil (1946, p. 44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica proporcionou maior aprofundamento teórico na temática aqui desenvolvida. Na qual buscou-se conhecer acerca do papel da educação básica obrigatória para o desenvolvimento e efetivação da cidadania no Brasil, a contribuição do ensino superior, avançando-se para se compreender de que forma este pode também contribuir para a mobilidade social ascendente, de que maneira se relaciona com a oferta e o acesso à educação e ao emprego. A continuação dedicou-se a averiguar sobre a oferta e o acesso ao ensino superior, o surgimento da lei de cotas e sua efetividade para o acesso aos cursos de graduação ofertados por IFES.

Em relação ao tipo de pesquisa optou-se por estudo de caso que segundo Gil (1946, p. 54), é:

[...] uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e *sociais*. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados. (Grifo nosso)

O estudo de caso como lócus a Universidade Federal do Amapá e o objeto de pesquisa algumas informações de discentes que ingressaram aos cursos de graduação desta IFES no período de 2011 a 2016, recorte período compreendendo um período anterior, 2011 e

2012, e o período de implantação das cotas, 2013 a 2016; as informações foram obtidas junto ao Núcleo de Tecnologia e Informação – NTI e Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA, ambos lotados na UNIFAP.

Os dados de discentes que ingressaram aos cursos de graduação da UNIFAP no período de 2011-2016, fornecidos pelo NTI não continham informações acerca de alunos cotistas, os quais foram obtidos junto ao DERCA, o mesmo realizou levantamento manual desses dados nas pastas de matrículas, reunindo estes dados em tabelas no Word.

Pela necessidade de cruzamento dos dados de cotista com a planilha de dados do NTI passou-se as informações do DERCA de Word para uma planilha no Excel e utilizou-se o sistema R para mesclá-los, criou-se uma planilha com dados de discentes que ingressaram de 2013-2016, pois as cotas foram implantadas a partir do PS de 2013 nos cursos de graduação da UNIFAP em seguida adicionou-se os dados de 2011 e 2012 assim, trabalhou-se com uma planilha única com dados de discentes cotistas e não cotistas que ingressaram de 2011 a 2016.

De posse dos dados organizados em uma única planilha Excel optou-se por estudar os dados referentes aos cursos que funcionavam no Campus Marco Zero do Equador, excetuando-se o curso de Matemática que realizou processo seletivo de forma diferenciada com a execução de três fases. Também se estudou o curso de Arquitetura e Urbanismo que desde 2016 funciona no mencionado Campus, porém, até 2015 era o único curso ofertado pelo Campus Santana, que a partir do final do segundo semestre de 2015 deu início as turmas dos cursos de Licenciaturas em Filosofia, Letras, Química e Pedagogia.

Ao filtrar apenas os dados de quem ingressou via ENEM, Processo Seletivo/Vestibular (PS interno da UNIFAP) ou SISU, visualizou-se o quantitativo total de 6615 (N) linhas na planilha única com informações de discentes, sendo este valor decorrente da soma dos seguintes quantitativos de ingressantes: 957 em 2011, 961 em 2012, 938 em 2013, 1359 em 2014, 1212 em 2015 e 1188 em 2016.

Nem todas as células da planilha continham as informações objeto da pesquisa, a saber: ensino médio em escola pública, Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) e/ou o status dos discentes em 2019.1 mas, as que continham tais informações foram capazes de suscitar relevantes aferições sobre o ingresso de estudantes oriundos de ensino médio público e o processo de implantação das cotas, poderão contribuir para discussão acerca da efetividade destas para os discentes que ingressaram no período de 2013 a 2016.

Utilizou-se de estatística descritiva com análise univariada, elaborando-se gráficos e tabelas para sistematizar as informações; estes foram feitos no Excel mediante a utilização das funções: CONT.SES, SOMASES, SOMA, entre outras depois se procedeu com as

análises chegando-se a alguns impasses acerca dos baixos percentuais de cotistas que conseguiram acessar as vagas ofertadas nos editais de P.S., de 2013 a 2016, que levou a necessidade da realização de uma entrevista com a servidora que disponibilizou os dados de cotistas e que esteve à frente da gestão do DERCA, em metade do período da implantação das cotas de 2015 a 2016, sendo que ela foi a responsável direta pelo levantamento das informações dos cotistas que ingressaram de 2013 a 2016.

Acerca da utilização de entrevista, Gil (1946, p.117) diz que:

É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. [...]

A estratégia para a realização de entrevistas em levantamentos deve considerar duas etapas fundamentais: a especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação das perguntas.

Em consonância com a ideia de Gil, elaborou-se um roteiro de entrevista semiestrutura e um termo de consentimento livre e esclarecido, para então buscar-se agendar a entrevista com a servidora do DERCA que concedeu os dados de cotistas para esta pesquisa.

Com a finalidade de se alcançar os objetivos a que esta pesquisa se propôs as próximas seções serão desenvolvidas como descrito a seguir.

A seção 2 - EDUCAÇÃO E CIDADANIA, está dividida em três seções secundárias, que buscou contribuir para a compreensão e reflexão acerca da relevância da Educação Básica e da Educação Superior no Brasil para a consciência e pleno exercício da cidadania assim como, para compreensão da relação entre educação e mobilidade social também se abordou a temática direito versus a oferta e o acesso a emprego e à educação, inclusive para o ensino superior, que é o centro da pesquisa.

A seção 3 – ENSINO SUPERIOR E POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL, está dividida em duas seções secundárias, a primeira traz uma breve explanação do surgimento do ensino superior no Brasil, sua função social, a não “obrigatoriedade” de oferta pelo Estado, segundo o que prevê a CF de 1988, bem como, a LDB 9394/96, também traz a evolução dos quantitativos das IES e de matrículas, nas redes públicas e privadas; ao passo que, na segunda subseção se apresenta conceitos e aprofundamento sobre a temática “políticas de ações afirmativas”, em especial a Lei de Cotas para acesso aos cursos de graduação ofertados pelas IFES, mencionando-se como deveria ocorrer o processo de implantação nas IFES e como deveria funcionar.

A Seção 4 – RESULTADOS OBTIDOS dá visibilidade aos dados do lócus da pesquisa de campo, estes como já se mencionou foram trabalhados e sistematizados em forma de gráficos e/ou tabelas, e serão acompanhados de breve descrição escrita para fácil compreensão, visando possibilitar a reflexão e discussão sobre o processo de implantação das cotas na UNIFAP, no período de 2013-2016, as mudanças que este processo apresentou quando comparado com o período anterior, de 2011 e 2012. A última seção secundária desta seção foi destinada a uma breve apresentação das informações obtidas na entrevista realizada.

A Seção 5–DISCUSSÃO DOS RESULTADOS destina-se a discussão dos resultados obtidos com base em referências teóricas trabalhadas em seções anteriores e/ou novos trabalhos nas linhas do que se estudou até então. Pode-se dizer que esta seção traz o ápice da pesquisa, a refletir sobre os resultados observados do processo de implantação das cotas na UNIFAP.

A Seção 6 – CONCLUSÃO traz as últimas considerações acerca da pesquisa desenvolvida nesta Dissertação, apresentadas a sistematização de ideias expostas na discussão dos resultados, expectativas para o futuro das cotas no lócus da pesquisa, a tão renomada Universidade Federal do Amapá, para todos que neste Estado residem e para os que veem de outros estados nela estudar, em especial discentes dos cursos de medicina.

## 2 EDUCAÇÃO E CIDADANIA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (LDB 9396/96), traz logo em seu Art. 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Sabe-se que a educação e a cidadania se relacionam. A respeito desta relação Sobral (2000, p.3) diz que:

Embora supondo que a educação não apenas integra o indivíduo ao meio social, mas também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia e, por isso mesmo, de interferência no meio social, *é relevante mostrar que a educação sempre tem uma importância eminentemente social, ainda que essa questão assuma conotações diferentes através da história.* (Grifos nossos)

Em consonância com o pensamento de Sobral dedicou-se parte desta seção, correspondente a seção secundária 2.1 e suas seções terciárias, para realizar uma breve explanação sobre a relação entre educação e cidadania, que muito influencia na vida das pessoas quiçá no desenvolvimento de um país, como o Brasil; as outras seções secundárias serão destinadas a reflexão das relações entre educação e mobilidade social e também, sobre educação e emprego.

A cidadania que é constituída de vários direitos conferidos aos cidadãos, traz a oferta da educação como um de seus direitos sociais e, sabe-se que a educação contribui para uma melhor compreensão e aperfeiçoamento do exercício da cidadania, possibilitando inclusive o alcance destes direitos. Segundo Carvalho (2008, p.9), a cidadania:

[...] inclui várias dimensões e [...] algumas podem estar presentes sem as outras. Uma *cidadania plena*, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (Grifo nosso)

Com isso, todo cidadão possui ao menos uma das várias dimensões da cidadania, e sobre estas, Carvalho (2008, p. 9) nos revela que:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em *direitos civis, políticos e sociais*. O *cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos*. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos. (Grifos nossos).

Assim, infere-se que todo cidadão é portador de ao menos um dos direitos supracitados; o cidadão pleno é aquele que possui a completude destes, enquanto os demais possuem parte (s) do todo restringida (s). Ressalta-se que só é possível tornar-se um cidadão pleno após o alcance de alguns requisitos entre estes destaca-se a idade para a obtenção dos direitos políticos; no Brasil o direito de votar é conquistado ao se completar 16 anos ao passo que, o de elegibilidade inicia-se a partir de 18 anos, isto para o cargo de vereador.

Acerca dos direitos civis e dos direitos políticos Carvalho (2008, p. 9-10) relata que:

*Direitos civis* são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. [...] São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. *Sua pedra de toque é a liberdade individual.*  
*É possível haver direitos civis sem direitos políticos.* [...]. Em geral, quando se fala de *direitos políticos*, é do direito do voto que se está falando. Se pode haver *direitos civis sem direitos políticos*, o contrário não é viável. Sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos. (Grifos nossos).

Ressalta-se a possibilidade de perda provisória ou definitiva de alguns destes direitos, até mesmo de forma correlacionada. Um exemplo de fácil compreensão é a perda do direito à liberdade em que se sabe que após o trânsito em julgado, para crimes passíveis a tal penalidade, esta implica na suspensão (perda provisória/temporária) dos direitos políticos uma vez que, o exercício destes direitos pode possibilitar modificações futuras de direitos civis atuais, porém, após o cumprimento das penalidades conforme previsão legal, estes poderão/serão reestabelecidos.

Ainda da citação anterior extrai-se que apesar dos direitos civis serem independentes dos direitos políticos parece ser razoável imaginá-los como início de tudo uma vez que, possibilitam a vida em sociedade. E, a respeito da ordem cronológica de surgimento dos três direitos que constituem a cidadania, Carvalho (2008, p. 10-11), diz que:

O autor que desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania, T. A. Marshall, sugeriu também que ela, a cidadania, se desenvolveu na Inglaterra com muita lentidão. *Primeiro vieram os direitos civis*, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os *direitos políticos*. Finalmente, os *direitos sociais* foram conquistados no século XX. Segundo ele, não se trata de sequência apenas cronológica: ela é também lógica. [...]. (Grifos nossos)

Em consonância com a referida ordem cronológica, agora se explanará os direitos sociais. E, em relação a estes, Carvalho (2008, p.10), diz:

Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à *educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria*. [...]. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas *reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos*. A idéia central em que se baseiam é a da *justiça social*. (Grifos nossos)

De fato, os direitos sociais são necessários face as desigualdades sociais existentes, que são de difícil (talvez impossível) erradicação e é com esperança nestes que a sociedade espera *pacificamente* o mínimo de bem-estar, contendo suas ânsias com tamanhas desigualdades.

Retomando a sequência cronológica dos direitos que constituem a cidadania, tem-se que o Brasil não seguiu a sequência anteriormente exposta; sobre isto, Carvalho (2008, p.11-12), relata que:

Há, no entanto, uma exceção na seqüência de direitos, anotada pelo próprio Marshall. Trata-se da *educação popular*. Ela é *definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos*.

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. *A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política*.

O surgimento seqüencial dos direitos sugere que a própria idéia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. O ponto de chegada, o ideal da cidadania plena, pode ser semelhante, pelo menos na tradição ocidental dentro da qual nos movemos. [...]. Aqui não se aplica o modelo inglês. Ele nos serve apenas para comparar por contraste. Para dizer logo, houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à *maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros*. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos: *entre nós o social precedeu os outros*. Como havia lógica na seqüência inglesa, uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania. Quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa. (Grifos nossos)

Do exposto, constata-se que no Brasil os direitos sociais precederam os civis e políticos, no entanto, isto não garantiu a plena efetivação de igualdade social. E, esta ordem tornou a cidadania brasileira distinta da inglesa. Também, se pode inferir que apesar da distinta sequência cronológica, a educação no Brasil também é imprescindível para efetivação plena das “cidadanias civil e política”.

Assim, é relevante se verificar como a educação escolar é garantida e desenvolvida no Brasil, e como contribui para a educação popular, que contribui para o exercício da cidadania. Aqui a educação escolar, entendida como a desenvolvida predominantemente por instituições de ensino, é dividida em: Educação Básica e Educação Superior; as quais serão trabalhadas nas próximas seções secundárias e terciárias.

## 2.1 CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NO BRASIL

A respeito do conceito e direito da “educação básica” trazido na LDB 9394/96, Cury (2008, p.294), diz:

Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma *cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural*.

E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. Essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si um  *pilar da cidadania e o é ainda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio*.(Grifos nosso)

Em consonância com o relato de Cury, este direito está previsto tanto na Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) quanto na LDB 9394/96, cabendo ao Estado a obrigatoriedade de garantir sua oferta gratuita. Este fato deve estar intrinsecamente relacionado a finalidade que foi atribuída a esta para o exercício da cidadania no Brasil, que pode ser observada no Art. 22 da LDB 9394/96 a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o *exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores*” (grifo nosso) sendo ofertada de 4 a 17 anos e também aos que não conseguirem acessá-la na idade adequada.

A respeito da relevância desta fase escolar para o exercício da cidadania, Ramos (2013, p. 12), diz que:

Fazendo valer o direito à educação escolar básica e com qualidade social, e nesta o ensino médio, possibilita-se que o indivíduo passe por um processo educativo podendo exigir e exercer seus direitos e deveres de forma competente e abrangente. Em outras palavras, *o processo educativo por qual o discente passa na escola é base constitutiva na sua formação, na defesa e na promoção de outros direitos*. (Grifo nosso)

Em consonância com a autora, é razoável inferir que todas as etapas da educação escolar contribuem para o exercício da cidadania, uma vez que devem desenvolver-se em um processo gradual, em que cada etapa subsidiará a subsequente. Segundo Marshall (1967, p. 74):

O dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não socialmente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende

da educação de seus membros. [...] Depreende-se disto que o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX.

Consoante ao pensamento de Marshall pode-se dizer que a educação escolar básica tem o dever de contribuir para o auto aperfeiçoamento e auto civilização, esta deve ajudar a propiciar a educação popular, tão necessária para a efetivação da cidadania. Assim, nas próximas seções terciárias serão abordados separadamente: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; com fito de explicar de que forma estas são garantidas e desenvolvidas no Brasil, bem como, suas contribuições para o exercício da cidadania brasileira.

### 2.1.1 Educação infantil

A educação infantil o primeiro nível da educação básica, se pode inferir que ela juntamente com a família e a sociedade é responsável pelo início do processo de vivencia de atitudes, das crianças, que as tornem cidadãs ativas na sociedade democrática, o que propicia a aquisição de habilidades, que serão aperfeiçoadas ao longo da vida de cada pessoa, para participarem de uma cultura civilizada.

Esta etapa escolar vivenciou na sua origem apenas o lado assistencialista, voltando-se para crianças pobres a fim de possibilitar o trabalho de mulheres em profissões de baixos salários. Pode-se cogitar que esta se desenvolvia a baixo custo voltada apenas ao “cuidado” de crianças aglomeradas em um espaço físico para seu “bem-estar social”, enquanto suas mães trabalhavam, não havia preocupação com o desenvolvimento de atividades recreativas muito menos educacionais. E sobre isto Kuhlmann (2000, p.8), diz:

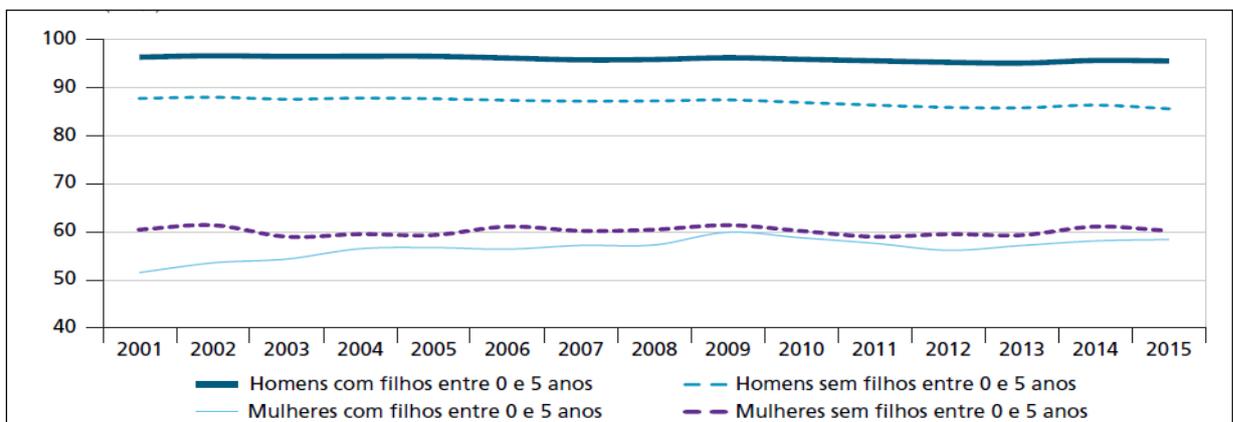
A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Da citação acima infere-se que se nada fosse feito para modificar tal educação assistencialista, as crianças que dela usufruísem teriam maiores probabilidades, caso não conseguissem suprir estas deficiências nas etapas subsequentes, de se tornar adultos incapazes de exercer efetivamente sua cidadania, sem lutar por seus direitos e melhorias sociais,

conformando-se com o pouco que lhes fosse colocado à disposição, promovendo assim uma sociedade cada vez mais desigual e com poder concentrado nas mãos de uma pequena parcela da população.

Com o desenvolvimento industrial, juntamente com os movimentos feministas, as mulheres, aos poucos, conseguiram conquistar um maior espaço no mercado de trabalho, bem como, melhores cargos e funções. Em relação a participação no mercado de trabalho Barbosa e Costa (2017, p.24-25) demonstraram que a evolução da taxa de participação das mulheres passou de 55% em 2001 para 60% em 2015, ao passo que, nados homens, de 15 a 64 anos, verificou-se a diminuição de 91% em 2001 para 88% em 2015 o que demonstra que, ainda que possuam menos espaço no mercado de trabalho em relação aos homens, as mulheres estão conseguindo aumenta-lo. No entanto, Barbosa e Costa (2017, p.26) também revelaram que ao pesquisar o gênero dos trabalhadores que possuem ou não filhos de zero a cinco anos a distribuição das vagas ocupadas no mercado de trabalho ficaram conforme o Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Brasil: taxa de participação por gênero e por filhos entre 0 a 5 anos (2001-20015) (Em %)**



Fonte: Elaborado por Barbosa e Costa (2017, p.26) com dados do Pnad/IBGE

Nota-se no Gráfico 1 que é mais difícil para as mulheres do que para os homens com filhos de zero a cinco anos adentrarem ao mercado de trabalho, o que pode ser indicio de que, ainda na atualidade, em regra, cabe às mulheres o papel principal na criação dos filhos, e que as ofertas insuficientes de vagas em creche, em especial em tempo integral, podem impossibilitar a entrada destas mães no mercado de trabalho ao passo que, os homens com filhos na referida faixa etária lideram o preenchimento das vagas no mercado de trabalho.

Com o tempo, a educação infantil passou a também atender crianças de pais que exerciam profissões mais bem remuneradas, porém, que não conseguiam cuidar dos filhos

exclusivamente em casa. Além disto, passou a ter como finalidade, além do cuidado, educacional e estas ainda sobrevivem, porém, são desenvolvidas de formas e intensidades diferenciadas, que variam de instituição para instituição, de país para país, ou mesmo de município para município uma vez, que não se conseguiu resolver o dilema de qual finalidade é a ideal para ser desenvolvida de forma única e universal, estas surgem como consequência da análise de distintos pontos de vistas considerando-se: interesses políticos, educacionais, familiares, entre outros.

No Brasil a obrigatoriedade da oferta gratuita da educação infantil, garantida pelo Estado, teve um percurso mais longo que a do ensino fundamental e médio. A respeito do início da oferta desta etapa escolar, no Brasil, Veloso e Ramos (2015, p. 82), revelam que:

Em 1948 é fundada a Organização Mundial da Educação Pré-escolar (OMEP) uma organização de iniciativa privada, que tinha como objetivo o atendimento de crianças de zero a sete anos de todas as classes sócias. Em 1952, o Comitê-Brasil da OMEP, inicia suas atividades, com a “preparação de moças para trabalhar com crianças em idade pré-escolar [...],havendo a preocupação com a alfabetização e com aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo” (KRAMER, 1987, p.84-85). Este é primeiro momento durante o século XX que é dada ênfase no aspecto escolar da criança em idade pré-escolar, sem que seja vinculado à assistência médico-higiênica. Mesmo que de forma classista, vinculando o trabalho com crianças às “moças”, é a primeira vez que se vê na história da *educação infantil pré-escolar brasileira* a iniciativa de preparação de um profissional especializado no desenvolvimento escolar da criança. (Grifos nosso)

Assim, é razoável perceber que a preocupação do Estado com a oferta da educação escolar por muito tempo priorizou a oferta do ensino fundamental e médio, deixando a educação infantil para a iniciativa privada; verifica-se que antes de 1952 apenas medidas assistenciais eram adotadas para crianças em idade pré-escolar.

A respeito da garantia de oferta da educação infantil, pelo Estado Brasileiro, a LDB 9394/96, trouxe que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita *dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade*, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) *pré-escola*; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - *educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade*; [...]

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008). (BRASIL.MEC, 1996, p. 2),(Grifos nossos)

Verifica-se que a LDB revela a obrigatoriedade da garantia da pré-escola. Sendo que atualmente a educação infantil é desenvolvida em creches para crianças menores de (ou até) 4 anos, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos. A respeito desta divisão Kuhlmann (2000, p.7), relatou que:

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, freqüentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos.

Apesar de já ter decorrido dezenove anos do pensamento de Kuhlmann, ainda hoje se percebe que as crianças menores de 4 anos, que usufruem das creches públicas no Brasil, ainda vivenciam mais de sua finalidade assistencialista que educacional, a qual proporciona vivências de atitudes capazes de possibilitar o desenvolvimento de habilidades para uma cidadania mais efetiva. Já em relação a pré-escola, menciona-se que a LDB 9394/96 trouxe em seu artigo 6º “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”; infelizmente atualmente ainda existem muitas crianças que ao completarem 4 anos não conseguem vaga em nenhuma escola pública; isto, acaba por adiar a contribuição da educação escolar para o exercício da cidadania, deixando a cargo apenas da família e da sociedade o seu desenvolvimento. E a respeito da relevância desta fase escolar para criança, Kuhlmann (2000, p.15), diz que:

Desde Froebel, que se inspirou em ideias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. Aqui, a *experiência* da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se “descola” das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece.

Os profissionais da educação infantil no ambiente escolar, de alguma forma, interferem nas relações construídas pelas crianças umas com as outras. As crianças privadas deste espaço acabam por perder a interação com crianças da mesma faixa etária que se encontram sobre a “instrução” destes profissionais, estas interações, de alguma forma ajudam

a propiciar relações de comunicação com mesmo grau de desenvolvimento e “poder”. No ambiente familiar, as crianças passam a ter um papel maior de meros expectadores e copiadores das condutas executadas pelos adultos do interior de seu lar. E sobre o propósito educacional da pré-escola segundo Kuhlmann (2000, p.16), relata:

É mais do que evidente o propósito educacional, tendo como foco o desenvolvimento intelectual da criança. Este também foi o ponto de vista defendido por Paulo Nathanael de Souza, do Conselho Federal de Educação, em palestra realizada em 1980, quando situou um modo *tradicional* de pré-escola, na linha do desenvolvimento natural e do ludismo, e outro modo *moderno*, na linha do desenvolvimento intelectual.

E atualmente ainda se observa, no Brasil, um maior desenvolvimento do modo *tradicional* de pré-escola, em especial em escolas públicas de municípios mais pobres ao passo, que as escolas privadas possuem maior preocupação em executar o modo *moderno* a fim de atender os anseios dos pais que pagam altas mensalidades, para que seus filhos consigam um desenvolvimento intelectual mais célere. É notável a diferença do desenvolvimento das crianças, com idade para esta fase escolar, que não tem acesso à educação infantil das que frequentam escolas públicas ou escolas privadas, bem como, diferenças entre estes dois últimos grupos. E visando minimizar estas diferenças Kuhlmann (2000, p. 17), relata que:

No intento de se fazer a defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento, parece querer-se purificar o *pedagógico* do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que frequentam as pré-escolas. O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à idéia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos.

Assim, pode-se dizer que as brincadeiras e atividades escolares realizadas em creches e pré-escolas, em especial nestas; bem como, as experiências vivenciadas com outras crianças da mesma faixa etária podem sim colaborar, juntamente com a família e a sociedade, para a vivencia de atitudes que propiciem as crianças se tornarem cidadãos ativos, mediante o desenvolvimento de habilidades necessárias para participarem de uma cultura civilizada. Porém, no Brasil ainda se visualiza grandes problemáticas para uma efetiva contribuição desta fase escolar para a cidadania.

### 2.1.2 Ensino fundamental

A educação infantil é o primeiro passo para a construção da base para o desenvolvimento efetivo da cidadania, o ensino fundamental é o segundo passo a ser dado pela criança, feito de forma um pouco mais consciente do que na etapa anterior. Nesta fase as crianças possuem uma maturidade maior, que na fase anterior, para começar a compreender atitudes, de cidadão ativo, já adquiridas e/ou vivenciadas até então e também construir e internalizar novos aprendizados que propiciarão o exercício da cidadania. Sobre o objetivo da referida etapa escolar no Brasil a LDB 9394/96, diz:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p.10)

Menciona-se que antes da Lei 11.274 de 2006 o ensino fundamental iniciava-se aos 7 anos de idade e tinha duração de 8 anos, tais alterações buscaram propiciar um melhor desenvolvimento dos mencionados objetivos. Por esta ser a etapa mais longa da educação básica, sabe-se que possui grande relevância para aquisição de habilidades essenciais, que propiciam aos estudantes de hoje tornarem-se adultos capazes de exercerem papéis ativos na cidadania brasileira. Para Marshall (1967, p. 73):

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas; este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.

Em consonância com o pensamento de Marshall se pode dizer que esta fase escolar é imprescindível para a construção da educação popular, tão necessária para o exercício da cidadania; e por isso, ninguém deve ser privado de usufruí-la. A respeito disto Sobral (2000, p. 7), diz:

Assim, a educação fundamental é considerada o patamar inicial para a conquista da cidadania social, sabendo-se, entretanto, que ela só será de fato viabilizada com a universalização da educação básica. [...]

No entanto, deve-se ressaltar também que a melhoria do ensino fundamental é crucial do ponto de vista do desenvolvimento científico e tecnológico do país e da competitividade. É o ensino fundamental que dá a formação básica para o futuro cientista, tecnólogo, técnico ou trabalhador, pois a introdução e a absorção de novas tecnologias características do novo paradigma produtivo exigem, além da formação específica, certos conhecimentos básicos e gerais [...].

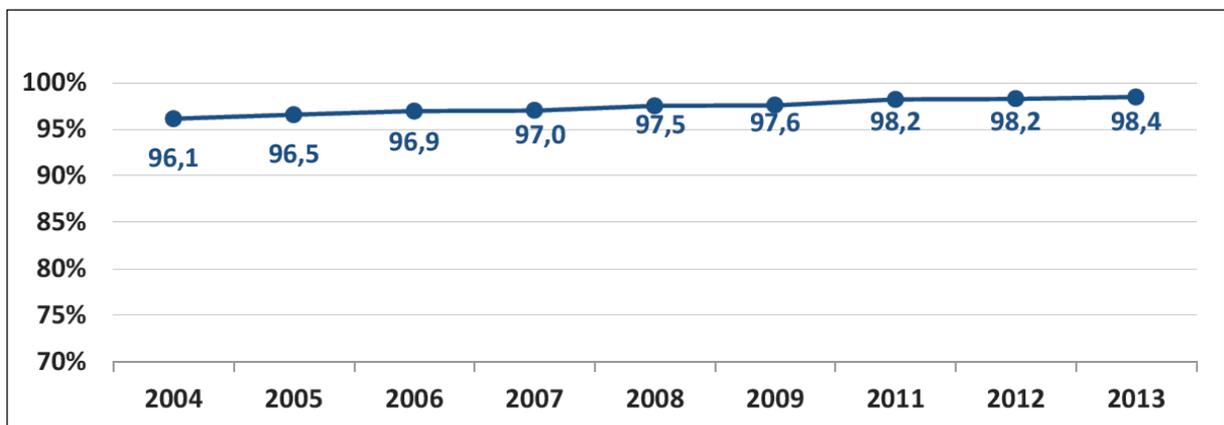
A respeito da referida universalização da educação básica, menciona-se que esta ganhou força com o advento da CF de 1988 e da LDB 9394/96, juntamente com os Planos Nacionais de Educação – PNE, elaborados após estas; assim, o PNE 2014-2024, trouxe como Meta 10:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2015, p. 37)

Percebe-se que a meta 2 trouxe a preocupação para que o acesso ao ensino fundamental seja universalizado e usufruído na idade recomendada, de 6 a 14 anos, o que pode viabilizar o ingresso para a próxima etapa escolar (ensino médio) na idade recomendada.

Sobre a evolução do percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava a escola no período de 2004-2013 deve-se observar o Gráfico 2. Menciona-se que a base de dados utilizada nos Gráficos 2 e 3 foi “a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”(BRASIL, 2015, p. 38).

**Gráfico 2 - Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava a escola - Brasil**

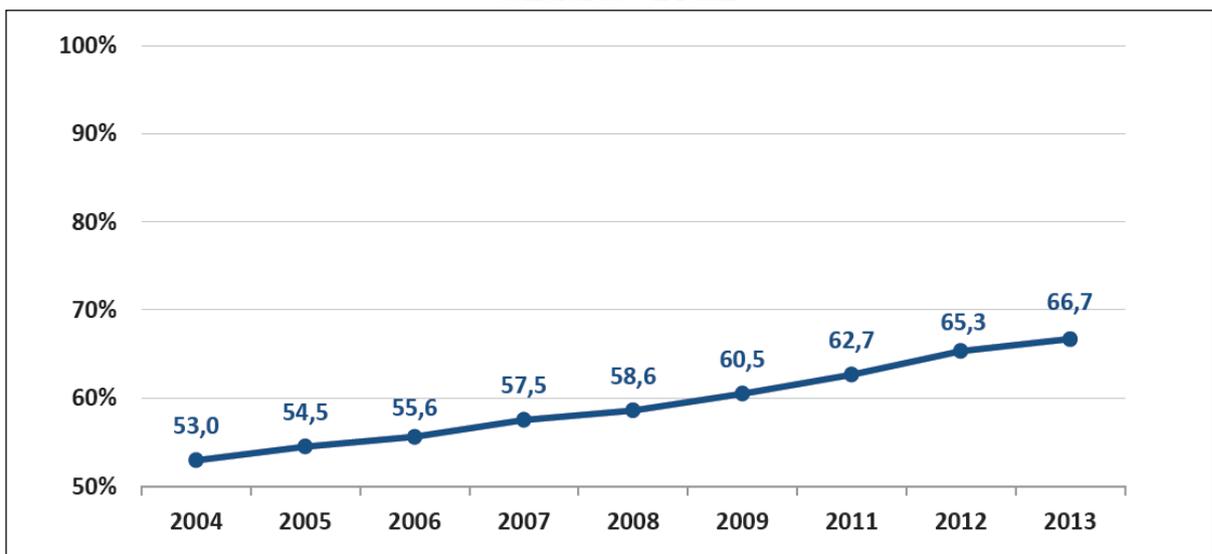


Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/INEP (Apud BRASIL, 2015, p. 39)

Nota-se no Gráfico 2 que “a ampliação do acesso à escola da população de 6 a 14 anos ocorrida no período entre 2004 e 2013 fez com que esse acesso tenha sido praticamente universalizado, alcançando 98,4% em 2013” (BRASIL, 2015, p. 39); realmente tal percentual é um número bem expressivo se observado isoladamente no entanto, apesar da faixa etária analisada corresponder ao ensino fundamental, este não representa apenas o percentual de estudantes com idade recomendada em cada ano desta etapa escolar, ou seja, este número engloba estudantes nas mais variadas situações. Por isso, deve-se observar o Gráfico 3 que ilustra a evolução, no período de 2004 a 2013, do percentual de pessoas de 16 anos que já possuíam ao menos o ensino fundamental. A escolha da referida idade se deu segundo BRASIL (2015, p. 45):

Para entender a utilização da idade de 16 anos como referência para o indicador, é preciso considerar dois aspectos: a idade do morador na data de referência na Pnad e o mês de ingresso dos alunos no EF. A Resolução do CNE nº 6, de 20 de outubro de 2010, define que para o ingresso no primeiro ano do EF a criança deverá ter a idade de seis anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Com isso, as crianças que completarem seis anos após essa data, podem concluir o EF na idade recomendada aos 15 anos. Contudo, como a data de referência da Pnad é setembro, os alunos com 15 anos ainda estariam matriculados no último ano do EF, mesmo cursando todo o EF na idade recomendada. Assim, ao levar em conta a variável idade do morador na data de referência de 16 anos, as duas questões estarão consideradas.

**Gráfico 3- Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído - Brasil**



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Direção/INEP (Apud. BRASIL, 2015, p. 45)

No Gráfico 3 percebe-se que apenas 66,7% da população brasileira com idade de 16 anos, em 2013, haviam concluído o ensino fundamental, percentual bem distante dos 95% previsto na Meta 2 para ser alcançado até 2024.

Dos Gráficos 2 e 3 pode-se inferir que o acesso ao ensino fundamental cresceu, sendo quase universalizado em 2013, porém, ainda houve uma grande dificuldade no que diz respeito a conclusão desta etapa escolar na idade recomendada, o que pode prejudicar sua qualidade ou simplesmente prolongar sua duração, bem como, das etapas subsequentes.

Destarte pode-se afirmar que esta é a etapa escolar mais longa da educação básica obrigatória, devendo, portanto, desenvolver-se a contento de subsidiar, a etapa subsequente, na importante tarefa de contribuir para a construção de uma cidadania mais efetiva no Brasil, com a participação ativa de seus cidadãos bem como, para o desenvolvimento do país. E por tudo isto, esta possui relevantes metas no PNE 2014-2024, as quais necessitam de um grande empenho do Estado, dos gestores das escolas, dos professores e da sociedade, como um todo, para que se possa ao menos chegar o mais próximo possível de alcançá-las, a exemplo da Meta 2, aqui mencionada, que possui um grande desafio para se elevar o percentual de jovens de 16 anos que terão concluído ao menos o ensino fundamental de 66,7 (em 2013) para 95(em 2024).

### **2.1.3 Ensino médio**

O ensino médio é a última etapa da educação básica e tem como finalidades, segundo a LDB 9394/96:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.(BRASIL, 1996, p.11)

Nota-se que esta etapa escolar possui quatro finalidades a serem desenvolvidas em curto lapso temporal, de três anos (isto no ensino regular), o que é por si só desafiador para todo corpo docente e pedagógico das escolas, isto se agrava face ao elevado quantitativo de

alunos que chegam a esta etapa com deficiências escolares, advindas das etapas anteriores. Sendo que, para Sobral (2000, p. 7):

Porém, um dos maiores problemas do ensino médio no Brasil e que se reflete nas suas políticas é o da sua identidade: oscila entre o ensino propedêutico, cujo objetivo é preparar o aluno para o ensino superior, e a formação profissional, que tende a ser vinculada às necessidades do mercado de trabalho.

Essa dualidade realmente é problemática são apenas três anos, no ensino regular, para o desenvolvimento desta etapa escolar e, para tanto, deve-se executar um currículo mais adequado possível, que atenda suas finalidades. Menciona-se que este vem sofrendo recentes modificações com o advento da Lei 13.415/2017, resultado da Medida Provisória nº 746 de 2016(MP 746/2016). Sobre as justificativas dadas para implantarem a referida MP Ferriti e Silva (2017, p.393-394), dizem que:

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”.

As justificativas descritas acima, para muitos estudiosos eram/são inaceitáveis, pois tentavam também justificar uma injustificável exclusão de relevantes disciplinas para a formação social dos jovens, como era o caso das disciplinas de filosofia e sociologia inicialmente excluídas; mas, que por muita pressão conseguiram sobreviver na base nacional comum curricular (BNCC) tudo isto, a fim de se dar mais ênfase às disciplinas necessárias para uma formação mais profissionalizante do que socialmente emancipadora. Para Motta e Frigotto (2017, p. 369), a MP 746/2016(transformada na Lei 13.415/2017):

[...] expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci.

Há de se convir que o pensamento de Motta e Frigotto ganha força ao se compreender que se a BNCC não estiver adequadamente estruturada, para conseguir dar conta de propiciar de “forma igualitária” relevante contribuição na formação dos jovens, futuros cidadãos, a dualidade de identidade do ensino médio, já mencionada, e agora bem acentuada na referida MP, poderá em muito interferir no futuro exercício da cidadania brasileira. E sobre isto Ferreti e Silva (2017, p. 398), relatam que:

[...] No caso do ensino médio, quando o documento da BNCC discute as finalidades e dimensões dessa etapa, remete às atuais Diretrizes Curriculares a ela referentes, as quais são diretamente inspiradas na proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária de inspiração gramsciana e na concepção ontológica de trabalho. Todavia, a discussão sobre os eixos que devem nortear tal formação tende a resvalar para concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”. Tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto.

Destarte o novo ensino médio conta com uma carga horária total de 3000 horas, dividida atualmente entre 1.800 horas para a base nacional comum curricular (BNCC) e 1.200 horas para itinerários formativos, destinados ou para uma área de conhecimento ou para o ensino técnico/profissionalizante, sendo que o estudante deve escolher qual irá desenvolver. E, é justamente aí que se reside um dos grandes impasses deste “novo ensino médio”, desde o início do ensino médio no Brasil tal dualidade foi/é vivenciada da seguinte forma: a grande maioria dos estudantes de baixa renda buscam concluir esta etapa afim de adentrar ao mercado de trabalho, mesmo que em profissões de baixos salários, por isso, provavelmente vão optar pelo ensino técnico/profissionalizante; ao passo que, os estudantes de famílias de melhores condições financeiras possivelmente vislumbrarão prosseguir seus estudos para o ensino superior, com isso optarão por uma área de formação, relacionada ao curso de graduação que pretendem cursar.

A atual BNCC encontra-se dividida em quatro áreas do conhecimento, a saber: “I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias e IV - Ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2018, p. 6). Segundo o artigo 11 da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, as “competências específicas” da área de conhecimento ciências humanas e sociais aplicadas, presente na BNCC, são:

a) Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes

pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

b) Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-Nações.

c) Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vista à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

d) Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

e) Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

f) Participar do debate público de forma crítica, respeitando as diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.8)

Percebe-se que as competências **a** e **f**, vislumbram diretamente a contribuição do ensino médio para a formação social dos jovens a respeito de sua ativa participação na cidadania brasileira. No entanto, é necessário que os professores destas áreas estejam verdadeiramente capacitados e possuam condições reais de ministrarem aulas que instiguem a formação destes jovens, para futuros cidadãos ativos na cidadania brasileira.

Do exposto, pode-se inferir que o novo ensino médio ainda necessitará de muitas avaliações futuras. Entre os objetivos destas, pode-se cogitar o de verificar se o nível de compreensão da configuração política entre os jovens que optaram pelos itinerários formativos e os que optaram pelo ensino técnico/profissionalizante serão equivalente; e com isso, averiguar se a escolha destes dois grupos pode interferir ou não na forma de assimilar a área de conhecimento *ciências sociais e aplicadas*, presente na BNCC, tão relevante para formação dos jovens, futuros cidadãos em exercício, ativo ou passivo, na cidadania brasileira.

## 2.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E MOBILIDADE SOCIAL ASCENDENTE

A Educação superior faz parte da educação escolar como etapa subsequente da educação básica e/ou técnica profissionalizante, esta abrange os seguintes cursos e programas: cursos sequências por campo de saber, de graduação, de pós-graduação e de extensão. Sendo que para adentrar a Educação Superior é imprescindível se cumprir a Educação Básica, de forma regular ou através de exames especiais que confirmam a obtenção do certificado de conclusão do ensino médio. Sabe-se que há muito tempo a educação passou a ser vista como propulsora da mobilidade social ascende, sobre isto Sobral (2000, p. 3), relata que:

Nos anos 50 e até o início da década de 60, a educação é sobretudo considerada um instrumento de mobilidade social. Neste quadro, além das funções de socialização e de formação, a educação deveria dar “status” aos indivíduos.

A educação representava, para o indivíduo, a possibilidade de ascensão na hierarquia de prestígio que caracterizava a estrutura piramidal da sociedade e, para a sociedade, uma maior abertura do sistema de estratificação social.

De acordo com Sobral se pode inferir que sendo a educação superior o último nível da educação escolar formal, esta poderia elevar cidadãos das mais baixas para as mais altas camadas na estrutura piramidal da sociedade, conquistando um grande prestígio social; assim sendo, foram realizados estudos sobre os possíveis retornos de investimentos em educação, segundo Sobral (2000, p. 4):

Nos meados da década de 60 e nos anos 70, há uma ênfase dos estudos econômicos da educação. A partir do trabalho de Schultz (1973), são utilizados conceitos como o de capital humano, para explicar o investimento em educação, o de produtividade, taxa de retorno, custos da educação e a concepção de educação enquanto mercadoria.

Essa visão de educação repercute na sociedade em termos de crescimento econômico e nos indivíduos quanto à melhoria de renda, através de uma maior qualificação para o mercado de trabalho.

Destarte, conforme os possíveis retornos da educação tanto para sociedade, em termos de desenvolvimento econômico, quanto para os indivíduos, na forma de melhoria na renda e a possível mobilidade para ascensão na pirâmide social, verifica-se que isto propulsiona o crescimento de sua oferta, em especial de cursos superiores ofertados por IES privadas, uma vez que se “vendia/vende” a ideia de que “quem adentrasse/adentra a esse nível de escolaridade poderia/pode ascender as mais *altas camadas* na pirâmide social”. Infelizmente, por muito tempo, a mobilidade social ascendente da massa não foi visualizada de forma significativa, consequência atribuída ao fato da educação superior ter servido por décadas apenas às classes socioeconômicas mais altas (*a elite*); uma vez que, apesar das IES terem aberto seus processos de seleção a todos, as classes mais baixas (*a massa*) da sociedade acabavam não conseguindo disputar com a classe dominante. A respeito disto, Damaceno (1986, p. 56; apud. BORGES & CARNELLI, 2005, p.116), relata que:

...estudos realizados evidenciam o cunho ideológico da seletividade escolar a partir das aptidões naturais, tendo em vista que as aptidões *não são características inatas* e sim produto da socialização a que o indivíduo é submetido, associadas, portanto, às condições materiais e culturais específicas de cada grupo social. Isto significa que, em última instância, o determinante principal das diferenças intelectivas *é a situação de classe do indivíduo*. (Grifos nossos)

Em consonância com Damaceno, para uma verdadeira disputa entre a massa e a elite às vagas do ensino superior, seria necessário que ambos possuíssem iguais condições de acesso ao mesmo tipo de educação básica, condições culturais e materiais; o que parece tornar o sonho de mobilidade social ascendente mera utopia, para a massa. Porém, com o passar do tempo, com a redemocratização vivenciada com a constituição de 1988, a educação passou a ser um direito social, devendo ser oferecida em “igualdade de oportunidade a todos”. Esta atribuiu ao Estado a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica gratuita, ao passo que trouxe a oferta da Educação Superior, no entanto, sem incluí-la como obrigatória, muito menos, atribuir sua responsabilidade de oferta gratuita ao Estado. Porém, o Estado passou a realizar, ainda que de forma insuficiente, a oferta gratuita do ensino superior, não por bondade e sim por vários fatores de interesses e necessidades.

Sabe-se que a educação há muito tempo é vista como “investimento em capital humano, gerando melhoria na capacidade do trabalhador, aumento de sua produtividade e, portanto, possibilitando maiores rendimentos” (BARTALOTTI; FILHO, 2007, p.489). As pessoas investem em educação conforme seus anseios e condições para investir, pode-se dizer que de certa forma o investimento do Estado em educação é análogo, uma vez que, este investe almejando o “atendimento de suas necessidades” e sobre isto, Bartalotti e Filho (2007, p.489) dizem que:

A demanda por educação dos indivíduos segue o objetivo de maximizar os fluxos de rendimento ao longo da vida ou, de maneira mais ampla, maximizar a utilidade futura. (Borjas, 1996). A decisão de investir em educação é tomada comparando o fluxo de rendimentos esperados, excluídos os custos associados a sua aquisição, com o valor presente da renda esperada ao não fazer o investimento. Enquanto o primeiro for maior haverá incentivos para que se continue com os estudos.

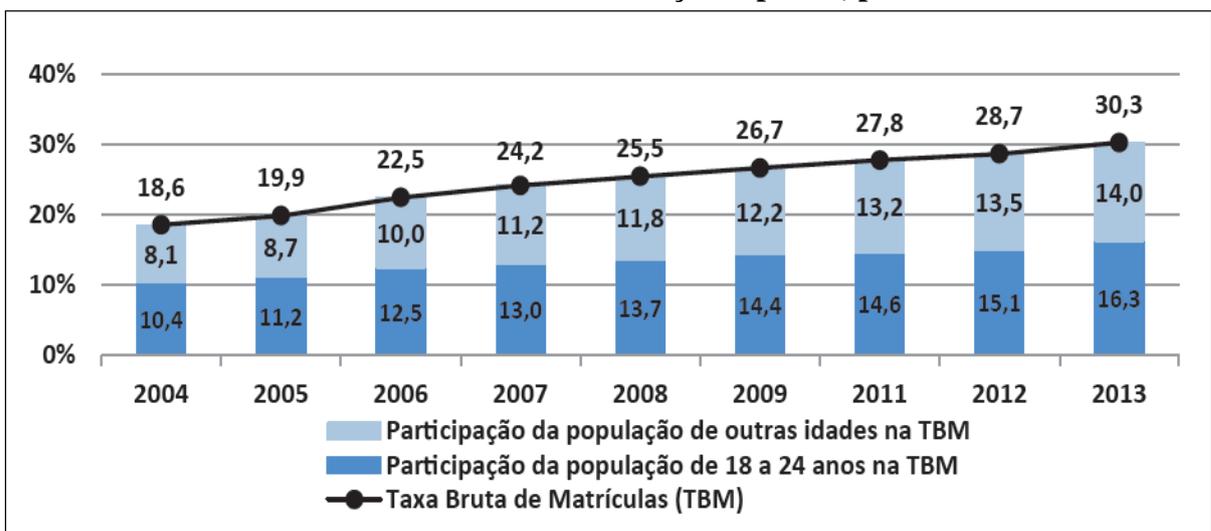
Assim, o Estado investe a fim de possibilitar seu maior desenvolvimento, enquanto que as pessoas buscam investir em sua educação para que possam aumentar seu capital humano, e conseqüentemente, obter melhores trabalhos, com salários mais altos e/ou menores cargas horárias e que exijam menos esforço físico, proporcionando maior qualidade de vida. A respeito do quantitativo de matrículas para o ensino superior, observa-se que o PNE 2014-2024, trouxe como META 12:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa Líquida para 33% (trinta e três por cento) da População de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) Anos, assegurada a qualidade da oferta e Expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por Cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2015, p. 207)

Nota-se a preocupação dos elaboradores deste PNE em se conseguir aumentar as matrículas no ensino superior, dos jovens de 18 a 24 anos, em especial nas IES públicas, mediante a expansão da oferta, que ainda é insuficiente para a demanda de pessoas aptas e desejosas em realizar um curso de graduação; o que consiste em um grande desafio no atual cenário em que se vislumbram cada vez mais cortes com gastos públicos.

Sobre a evolução das matrículas na educação superior deve-se visualizar o Gráfico 4 que apresenta a situação do período de 2004 a 2013, anterior ao PNE 2014-2024.

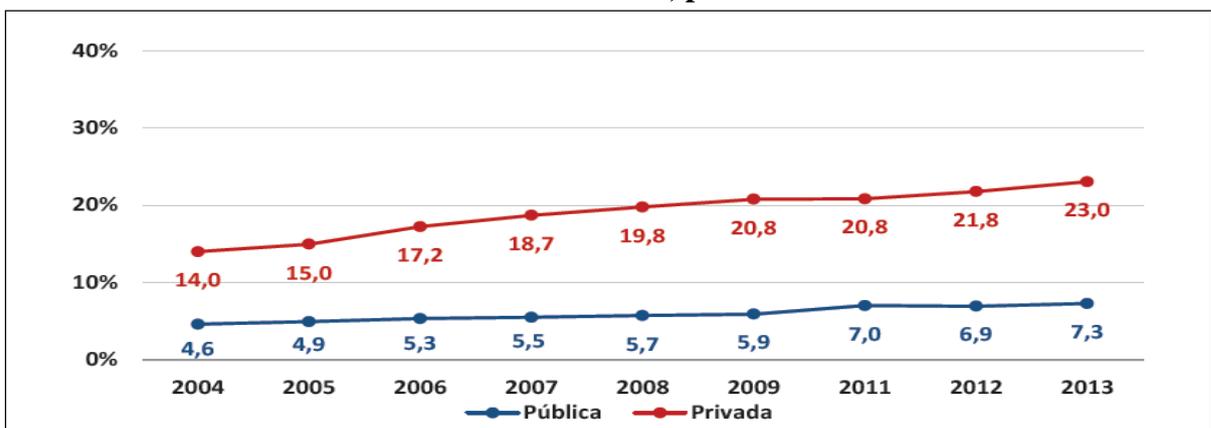
**Gráfico 4 - Taxa bruta de matrículas na educação superior, por faixa etária - Brasil**



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/INEP (Apud. BRASIL, 2015, p. 209)

Nota-se no Gráfico 4 que de 30,3% apenas 16,3% das pessoas que frequentavam o ensino superior em 2013 estavam na faixa etária de 18 a 24 anos. Agora observe no Gráfico 5 os mesmos 30,3% dividido entre as redes de ensino público ou privado.

**Gráfico 5 - Taxa bruta de matrículas, por rede de ensino – Brasil**



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/INEP (Apud. BRASIL, 2015, p. 211)

Ao se observar o Gráfico 5, percebe-se que durante todo o período de 2004 a 2013, prevaleceram as matrículas em IES privadas, o que evidencia o grande mercado existente no Brasil desta etapa escolar. Verifica-se que as matrículas nas IES privadas tiveram crescimento percentual em relação aos anos anteriores, cerca de: 7,1 em 2005, 14,7 em 2006, 8,7 em 2007, 5,9 em 2008, 5,1 em 2009, 0 em 2011, 4,8 em 2012 e 5,5 em 2013; ao passo que, as IES públicas apresentaram crescimento percentual em relação aos anos anteriores, cerca de: 6,2 em 2005, 8,2 em 2006, 3,8 em 2007, 3,6 em 2008, 3,5 em 2009, 18,6 em 2011, -1,4 em 2012 e 5,8 em 2013; o que demonstra que, com exceção do ano de 2011, o crescimento percentual das matrículas nas IES privadas superaram o crescimento percentual das efetuadas em IES públicas; e além disso, as matrículas das IES privadas, em 2013, representaram cerca 74,9% do total de matrículas efetivadas, do referido ano, o que revela a grande disparidade existente entre as matrículas efetivadas nas redes de ensino privada e pública, sendo esta responsável por aproximadamente 25,1% das matrículas de 2013.

O fato é que a insuficiente oferta de ensino superior trouxe consigo a necessidade de implantação de formas de seleção para ingresso às IES, em especial as públicas que contribuem de forma minoritária na oferta de vagas, com fito de selecionar os mais “bem preparados” às vagas ofertadas. As IES públicas buscaram formas de proporcionar uma maior equidade na seleção assim, passaram a inserir políticas públicas de ações afirmativas para o acesso aos seus cursos de graduação, que aumentaria a miscigenação de classes e raças nas universidades públicas brasileiras e isto, em tese, poderia proporcionar uma maior ascensão social da massa para as camadas mais altas da pirâmide socioeconômica porém, como se viu a educação superior é ofertada majoritariamente em IES privadas, que passaram a receber investimento do Estado para também ofertar ações afirmativas para acesso ao ensino superior, mediante a implantação de Programas Sociais, como o PROUNI e FIES, entre outros.

A respeito dos fatores que influenciam a escolha do curso de graduação Bartalotti e Filho (2007, p.502), dizem que:

Os resultados encontrados levam à conclusão de que o processo de escolha da carreira a ser seguida, apesar de depender da situação recente do mercado de trabalho, também é fortemente influenciado por fatores subjetivos e, portanto, de difícil acompanhamento pelas políticas públicas. Torna-se latente a busca por um sistema de ensino superior mais flexível e que tenha condições de se adaptar continuamente às demandas da sociedade, bem como reduzir o “gargalo” educacional observado na educação superior brasileira nas últimas décadas, tanto no oferecimento de vagas quanto nos custos para adquirir este nível. Desta forma, a população egressa do ensino médio poderia aproveitar os altos retornos da educação no Brasil, favorecendo a mobilidade social, ajuste dos mercados de trabalho e educacional, além de contribuir positivamente para o desenvolvimento de longo prazo do País.

Mesmo já tendo se passado um pouco mais de uma década, no cenário atual, que conta com várias políticas de ações afirmativas para ingresso da massa ao ensino superior, se observa que “a elite” ainda possui melhores condições de acesso e escolha dos cursos de graduação no ensino superior público e/ou privado, se assim desejar. Os jovens da elite buscam, em regra, concorrer aos cursos mais disputados e de maior prestígio social ofertados pelas IES públicas, e os que não têm êxito, buscam realizar o curso desejado em IES privadas, mediante o pagamento de elevadas mensalidades. Ao passo que, muitos jovens de famílias de baixa renda nem mesmo se atrevem a concorrerem aos cursos mais disputados e de maior prestígio social.

Do exposto chega-se à conclusão de que no Brasil a mobilidade social ascendente da massa através da realização do ensino superior já possui resultados, os quais podem ser frutos de políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior (como PROUNI, FIES, cotas, entre outras) ou mesmo o desinteresse das classes mais altas a determinados cursos, como os de licenciatura. No entanto, ainda se observa que os jovens de famílias de classes mais altas, se desejarem, possuem melhores condições de permanecer ou ascender de camada na pirâmide social, de forma mais significativa, através da realização do ensino superior; uma vez, que esta etapa escolar ainda possui pouca oferta em IES públicas, em especial aos cursos de maior prestígio social.

### 2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO VERSUS OFERTA E DEMANDA DE EDUCAÇÃO E DE EMPREGO

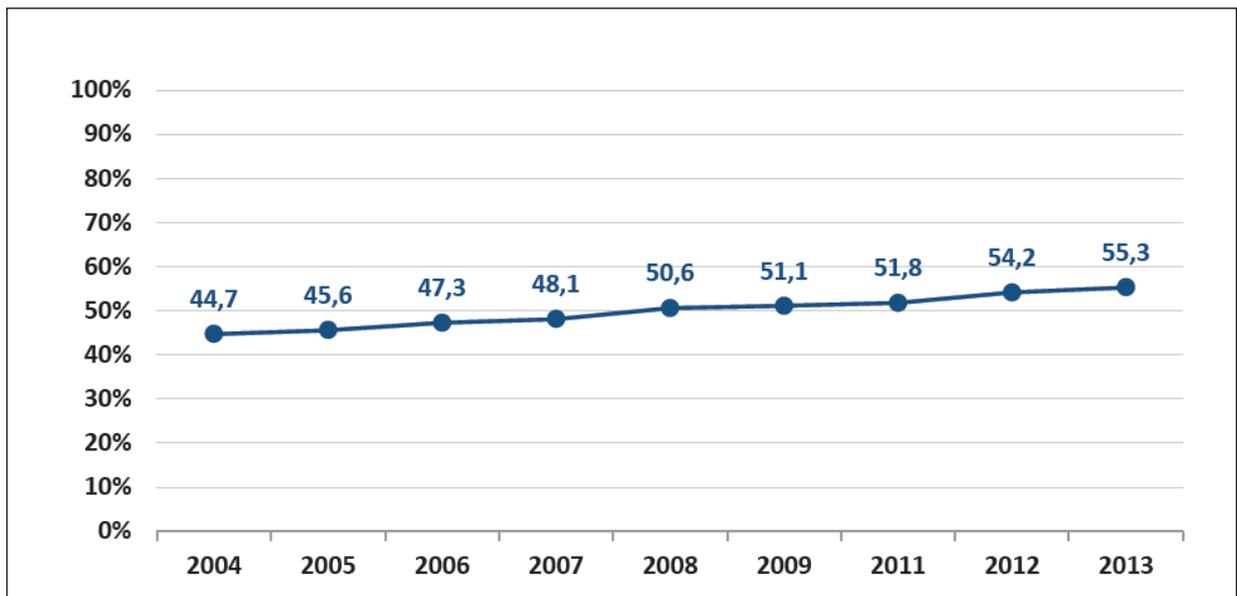
A Constituição Federal de 1988 (CF de 1988), trouxe logo no seu “Art. 6º São direitos sociais *a educação*, a saúde, a alimentação, *o trabalho*, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (Grifos nossos); sendo direitos sociais, a educação e o trabalho deveriam ser ofertados a todos cidadãos em equidade de acesso e qualidade.

Em relação a garantia do direito a educação básica a LDB 9394/96 traz em seu Art. 5º, que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (BRASIL, 1996, p. 2)

Apesar da oferta da educação básica gratuita ser obrigatória devendo ser garantida pelo Estado brasileiro, observou-se nas seções anteriores que a educação infantil ainda realiza oferta insuficiente; ao passo que, em 2013 o ensino fundamental chegou ao percentual de 98, % de jovens de 6 a 14 anos matriculados tornando o acesso quase universalizado, porém, este percentual não representava apenas os estudantes matriculados com idade recomendada para cada serie desta etapa escolar, revelando que é necessário não apenas possibilitar o acesso, mas, também que seja realizado nas idades recomendadas e se buscar, além da universalização de acesso, à qualidade no processo de ensino aprendizagem que propiciem eliminar os atrasos. Já em relação ao ensino médio (EM), que alcança a faixa etária de 15 a 17 anos, pode-se observar no Gráfico 6 a evolução do percentual da população, da referida faixa etária, que frequentava o EM no período de 2004 a 2013.

**Gráfico 6 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o ensino médio - Brasil**



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/INEP (Apud. BRASIL, 2015, p. 60)

Percebe-se no Gráfico 6 que o percentual de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos que frequentava o EM no Brasil sofreu modesto aumento percentual ano a ano, partindo de 44,7p.p e chegando em 55,3p.p em 2013, em um lapso temporal de 10 anos sofreu um aumento de cerca de 10,6 p.p., o que parece representar um grande desafio para se conseguir alcançar a Meta 3 do PNE 2014-2024, que prevê que até 2024 ao menos 85% dos jovens de 15 a 17 anos deverão estar matriculados no E.M., necessitando para isto de um aumento de

cerca de 30 p.p, correspondente a cerca de 5% de aumento em cada ano em relação ao ano anterior.

Em relação a qualidade da educação brasileira tem-se conhecimento de que o ensino básico público, na maioria das escolas públicas, alcança resultados de qualidade inferiores que, a maioria, das escolas privadas existindo ainda, lugares no Brasil em que o ensino público é executado em condições precárias há de se dizer que existem discrepâncias entre o ensino de diferentes instituições e redes de ensino o que leva a desigualdade de aprendizado dos estudantes, não pela diferença intelectual que cada indivíduo possui mas, sim pelas diferentes realidades de infraestrutura, qualificação profissional dos docentes e demais funcionários das escolas, que acabam por interferir e refletir no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Ainda se vivencia a implantação do já mencionado “Novo Ensino Médio”, em que os jovens terão igual acesso à BNCC, porém, sujeitos à diferenciação dos itinerários formativos, a sua própria escolha. De um lado o grupo que terá maior acesso a conteúdo acadêmicos por área de conhecimento escolhida e do outro lado o grupo que terá acesso a conteúdo técnicos voltados para os cursos profissionalizantes escolhidos. A mesma etapa escolar propicia alcançar distintos pontos de chegada, face a escolha dos estudantes. Há de se relatar que para muitos jovens de famílias de baixa renda a urgência em empregar-se é questão de sobrevivência, ficando a continuidade de seus estudos para segundo plano, o qual muitas das vezes acaba por não mais se realizar por diversas situações, por estes vivenciadas no decorrer do tempo, entre estas o nascimento de filhos, que passam a ser os novos sujeitos a receberem a educação escolar básica. Porém, existem aqueles que se profissionalizam, adentram ao mercado de trabalho e conseguem prosseguir para o ensino superior.

Essa nova configuração do ensino médio brasileiro a ser desenvolvida em escolas de “tempo integral”, evidencia dois lados de desigualdades sociais aqui vivenciadas: de um lado um possível retrocesso para a mobilidade social ascendente através da “educação básica diferenciada” e do outro lado o fato de que o mercado de trabalho pode pagar salários mais modestos por uma mão de obra qualificada adequadamente nesta etapa escolar do que se necessitasse de qualificação no ensino superior.

Sobre a relação entre educação e trabalho a LDB 9394/96 traz logo em seu Art. 1º, §2º *A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.* Acerca de tal relação Marshall (1967, p.100), relata que:

[...] a educação atualmente se encontra intimamente ligada à ocupação e um dos benefícios, pelo menos que o estudante espera dela, é a qualificação para ocupar uma posição num nível apropriado. A não ser que ocorram mudanças significativas, parece provável que o plano educacional será ajustado a procura ocupacional.

Em consonância com o pensamento de Marshall, apesar de já terem passado décadas, ainda hoje se pode observar a relação entre formação escolar, acadêmica e profissional com a demanda de vagas ociosas no mercado de trabalho ou mesmo na expectativa de criação de novas vagas e/ou novas profissões e ainda se pode verificar que isto realmente implica na criação de novos cursos de qualificação profissional, graduação ou pós-graduação. Com isso, Marshall (1967, p. 100), diz que:

A proporção entre escolas primárias, técnicas e secundárias não pode ser determinada com precisão sem se fazer referência à proporção entre empregos de níveis correspondentes. E talvez se tenha de procurar um equilíbrio entre os dois sistemas em benefício do próprio estudante.

Do pensamento exposto por Marshall acerca da proporção ideal do quantitativo de escolas/instituições de cada nível de ensino sempre deveria haver mais escolas primárias, por desenvolverem as primeiras etapas da educação escolar formal, e se a maioria dos empregos exigissem apenas este nível de escolaridade os demais níveis de ensino deveriam contar com poucas escolas. No entanto, é imprescindível mencionar que o mercado de trabalho sofreu muitas mudanças do decorrer do tempo, entre as quais observa-se que a cada dia surgem novas exigências de maior escolarização para diversos cargos. Com isso, o Estado possui a necessidade de aumentar a oferta de vagas para os níveis de educação que possui oferta gratuita obrigatória como é o caso da educação básica; no entanto, além da educação básica atualmente existe uma grande exigência de cursos superiores como pré-requisito para vários empregos/cargos/funções.

Houve uma grande expansão da oferta do ensino superior no Brasil e o aumento da exigência deste grau de escolaridade para o exercício de vários empregos. Não se sabe ao certo se foi esta expansão que culminou em novas exigências do mercado de trabalho ou se este começou a exigir maior escolaridade face a referida expansão, a questão é que existe uma grande demanda de pessoas aptas e desejosas em busca de realizar cursos de graduação, a qual conta com uma oferta minoritária realizada por IES públicas e majoritária por IES privadas, como já mencionado. Observa-se que esta grande demanda em busca de realizar cursos de graduação tem como finalidade adentrar e/ou acessar novos cargos no mercado de

trabalho, ou simplesmente aumentar suas chances de conseguir qualquer que seja a vaga de emprego no atual cenário de elevado quantitativo de desempregados.

A respeito da relação entre a “hierarquia de empregos/cargo/função” e a escolaridade dos trabalhadores Marshall (1967, p. 100), diz que:

*Se um jovem que teve uma educação primária e forçado a ocupar uma posição de desacordo com a educação recebida, o mesmo alimentará um rancor ou frustração e achará que foi ludibriado. É de se desejar que tal atitude mude de modo que o jovem, em tais circunstâncias, fique grato pela educação que recebeu e não guarde ressentimento de seu cargo. Mas realizar tal mudança não constitui uma tarefa fácil.*  
(Grifos nossos)

Marshall, traz a lógica de que, em regra, quanto maior for a escolarização maior foi o tempo empregado à dedicação aos estudos assim, as pessoas que se submetem a mais tempo de escolarização esperam como recompensa um cargo no mercado de trabalho, seja no setor público ou privado, que enalteça tal dedicação quando comparado a “cargos inferiores”, que nesta perspectiva deveriam ser exercidos por quem possua menor escolaridade. No entanto, com o passar dos anos muitos cargos que antes exigiam apenas ensino fundamental passaram a exigir também o ensino médio ou técnico, exigindo-se a cada dia maior escolaridade para a obtenção de uma vaga no mercado de trabalho.

Atualmente no Brasil o desemprego assombra grande parte da população, em especial nas grandes metrópoles onde possuem grandes oportunidades de empregos, no entanto, estas não são suficientes a todos. O fato é que a expansão do ensino superior no Brasil acabou por criar uma imensa mão de obra qualificada que o mercado de trabalho não conseguiu absorver na totalidade em suas áreas de formação, o que acabou por levar muitas pessoas a trabalharem em áreas distintas da formação recebida, o que segundo a ideia de Marshall causaria frustração e rancor.

Apesar disto realmente ser passível de ocorrer, e quando ocorre pode vim causar até mesmo adoecimento nestas pessoas, também se percebe que existem pessoas que estão empregadas em áreas distintas à sua formação sem sentirem-se frustradas, mas, sim realizadas por conseguirem adentrar ao tão restrito mercado de trabalho; e, destas tem as que enxergam tal situação com novas perspectivas e expectativas, podendo futuramente trabalhar ou não em sua área de formação, uma vez que, diferente do passado as profissões atuais não são tão engessadas, um dia se pode estar trabalhando num cargo e depois de alguns meses ou ano(s) passar a exercer outro cargo/função, ou mesmo em outra empresa; assim, não é incomum de se perceber esta rotatividade de ocupação de vagas de emprego.

O fato é que o Estado não consegue garantir o *direito social ao trabalho* no Brasil, que possui atualmente elevado quantitativo de desempregados, muito menos ofertar empregos de acordo com a escolaridade e áreas de conhecimento de cada cidadão, e isto de certa forma está conseguindo o apoio de grande parte da população para as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, uma vez, que estes passam a enxergar a educação básica dos jovens como propiciadora para sua entrada mais cedo no mercado de trabalho, o que pode a vim dificultar ainda mais a expansão ou mesmo a manutenção das vagas ofertadas por IES públicas.

Na lógica das atuais mudanças educacionais vivenciadas o mercado de trabalho passará a contar com um maior quantitativo de mão de obra qualificada a nível do ensino médio técnico profissionalizante, provavelmente composta por jovens oriundos de famílias de baixa renda, contratada com salários mais modestos. Ao passo que, a necessidade de acesso ao ensino superior poderá ser reduzida uma vez que, como se mencionou, não se há empregos suficientes para conseguir realizar a contratação de todos que possuem nível superior em suas áreas de formação fazendo com que o ensino superior volte a ser novamente mais almejado por jovens de famílias de renda mais altas, os quais buscam a realização de cursos superiores de maior prestígio social, os quais compõe a minoria de vagas ofertadas pela IES públicas e se os demais cursos passarem a ter seu preenchimento reduzido pode-se cogitar que correm até mesmo o risco de serem extintos, para cederem lugar aos cursos de maior prestígio social, inclusive nas IES públicas, e se as políticas de ações afirmativas para o acesso não conseguirem ser efetivas, no futuro pode-se vislumbrar uma triste situação a de “grande redução da população de baixa renda que conseguirá adentrar ao ensino superior”.

Do exposto, chega-se à conclusão de que no Brasil não existe garantia de acesso ao direito social ao trabalho, pois não há vagas de empregos suficientes para todos, muito menos garantia de acesso ao ensino superior, sendo que, as IES públicas ainda hão de vivenciar os resultados do Novo Ensino Médio, que atualmente trazem muitas incertezas e receios. O fato é que o mercado de trabalho em muito poderá se beneficiar com as atuais mudanças, bem como, de certa forma veem influenciando-as, uma vez que, como se dito, uma das motivações essenciais das pessoas ao se buscar a realização da educação escolar é aumentar seu capital humano e adentrar ao mercado de trabalho em melhores cargos, e se este não consegue absorver a mão de obra do ensino superior, ao contrário disto, preferir contratar a mão de obra qualificada no ensino médio técnico profissionalizante, pode-se inferir a realização do ensino superior perderá sentido muitas destas, em especial para as classes sociais de baixa renda, que luta pela sua sobrevivência dia a dia.

### 3 ENSINO SUPERIOR E POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL

#### 3.1 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A oferta de ensino superior no Brasil só surgiu depois da vinda da família real, ocorrida em 1808 na Bahia. Isto se deu em face a investida de Napoleão a Portugal, tornando quase que impossibilitado o acesso de burgueses brasileiros às universidades europeias, dificultando o atendimento da imprescindível necessidade local de mão de obra qualificada para atender as conveniências do Estado, o que obrigou a D. João VI a autorizar e estimular a criação de escolas de educação superior. Assim, criaram-se as primeiras escolas superiores que adotavam o “modelo napoleônico” para o ensino, ofertando prioritariamente “o ensino profissional em Engenharia, Medicina e Direito” (PALÁCIO, 2012, p.25-26). Sobre o financiamento para a criação destas instituições de ensino superior, Oliven (2002, p.32; apud PALÁCIO, 2012, p. 25) relata:

Inicialmente, a criação dos cursos superiores no Brasil ocorreu, no entanto, por iniciativa e interesses dos comerciantes brasileiros, que se propuseram contribuir com apoio financeiro, tendo em vista que enviavam os filhos para estudar fora do País.

Após a investida de Napoleão ficou dificultado o estudo de brasileiros nas escolas europeias; assim acerca do citado investimento dos comerciantes é plausível inferir que o custo benefício deste, feito ao ES brasileiro, trouxe muito mais benefícios que gastos seus filhos passaram a ter a possibilidade de cursar o ensino superior no seu país de origem, além do fato de que a mão-de-obra dos cursos oferecidos possuía necessidade real de absorção pelo mercado, uma vez que estes cursos foram criados para atenderem as demandas do Estado; assim, além de ficarem mais próximos de seu ambiente familiar, os discentes, da referida época ainda contavam com uma grande possibilidade de emprego ao término do curso, se desejassem.

Ainda a respeito do começo da educação superior no Brasil, Palácio (2012, p. 26) menciona que:

Inicialmente a educação superior brasileira se deu através dos estabelecimentos de escolas superiores voltadas ao ensino para atender as necessidades do Governo, o Brasil, em 1907 possuía 25 faculdades, com 5.795 estudantes, no entanto, foi necessário, estabelecer as condições para acesso, haja vista que não existiam muitas faculdades com vagas suficientes para abarcar a demanda.

Percebe-se que desde o início a oferta da educação superior já era insuficiente para a demanda de pessoas aptas e desejosas em cursá-lo, gerando um grande mercado para as instituições de ensino superior (IES) privadas. Também se nota que até então não havia nenhuma instituição de ensino de categoria administrativa “universidade”, a primeira surge apenas em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro que apesar da categoria, na prática executava majoritariamente o ensino sem dar relevância a pesquisa e a extensão (OLIVEN, 2002; apud PALÁCIO 2012, p. 26). A respeito da criação das primeiras universidades, subsequentes à do Rio de Janeiro, destaca-se a década de 1930. Sobre isto Palácio (2012, p. 26), menciona que:

Durante este tempo, foram fundadas as primeiras universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, prevalecendo a contratação de muitos professores europeus, haja vista que no Brasil não havia um número de profissionais qualificados para atender às instituições com porte de universidades, que, além do ensino, requeriam a pesquisa.

Verifica-se que o fato dos cursos superiores brasileiros, inicialmente, serem desenvolvidos apenas por escolas e faculdades, que priorizavam apenas a execução do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, acabou por não criar mão de obra local qualificada para suprir as vagas de docentes nas recentes universidades brasileiras com exceção de brasileiros que buscavam acessar pós-graduações no exterior e retornavam para ocupar uma(s) destas vagas.

A respeito da expansão de IES públicas, Rodrigues (2012, apud PALÁCIO, 2012, p. 27) relata.

A era militar (iniciada em 1964) foi promissora para a educação superior, com a fundação de 22 universidades federais, em diversas capitais do País, possibilitando a expansão das IES, embora se tratando de período de domínio militar, para as IES públicas foi o período de maior crescimento da educação superior brasileira a data em questão.

Assim, apesar das dificuldades vivenciadas no referido período histórico, o ES público contou com uma significativa expansão. Com a queda do regime militar surgiu a tão sonhada Democracia expressa na Constituição Federal - CF de 1988, também conhecida Constituição Cidadã. Nesta a educação surgiu como um direito social, devendo assim ser tratada no contexto das políticas públicas de Estado e não de Governo. No entanto, é intrigante o fato de que a própria CF de 1988 trouxe em seu escopo a obrigatoriedade da oferta gratuita pelo Estado apenas da Educação Básica, eximindo-o da obrigatoriedade da

oferta gratuita do Ensino Superior; o mesmo ocorreu na Lei 9394 de 1996 (LDB/96), que trouxe em seu Artigo 4º a obrigatoriedade do Estado em ofertar gratuitamente apenas a educação básica eximindo-o da obrigatoriedade da oferta gratuita da Educação Superior.

O que se observa é que as IES públicas não conseguiam atender a grande demanda populacional em busca de realizar um curso de graduação, o que gerou um grande mercado para as IES privadas. Assim, estas passaram a contribuir significativamente para a expansão do Ensino Superior no Brasil. Apesar da referida demanda ser maior que a oferta, há algum tempo o mercado não está sendo capaz de absorver toda a de mão de obra já qualificada com isso, muitos graduados não trabalham na sua área de formação. Porém, uma das maiores motivações para o contínuo crescimento da procura por cursos de ensino superior pode ser a “possibilidade” e não a “garantia” de se trabalhar na área de formação; sendo que a única certeza é que sem a formação certamente não se trabalhará. Isto ainda leva a um outro fenômeno, *o de pessoas que buscam investir em mais de uma graduação a fim de aumentar suas possibilidades para adentrar ao mercado de trabalho.*

Em relação à educação como um direito humano, segundo Magalhães e Croso, é abordada nos seguintes instrumentos:

Declaração Universal dos direitos Humanos (1948), Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção dos Direito da Criança (1989), Observações Gerais 11 e 13 do Comitê DESC (1999), Protocolo de San Salvador do Sistema Interamericano de Direitos Humanos (1988), entre outros (MAGALHÃES; CROSO, 2016, p.31).

Apesar da educação como um direito humano, no Brasil o Estado não possui obrigatoriedade sobre a oferta de ES gratuita, porém, realiza uma insuficiente oferta desta, não por generosidade, mas, por necessitar de mão de obra qualificada e pela insuficiente oferta, nasceu a necessidade das Instituições de Ensino Superior – IES - estabelecerem condições para o acesso, o que acabou trazendo à tona mais uma desigualdade social vivenciada no Brasil, a diferença entre a qualidade da educação básica pública e a privada, em discordância ao tratamento que deveria ser dado à educação, uma vez que deveria ser tratada como um direito social ofertado em condições de igualdade não só ao seu acesso mas, também à qualidade. A esse respeito, Palácio (2012, p. 19) afirma que:

Desde sua origem, o acesso à universidade configura um processo elitista, afastando grande contingente de brasileiros para longe do ensino superior. Caracterizada como uma educação destinada a um grupo específico, definido pelas condições sociais e econômicas, o acesso ao ensino superior ficou restrito apenas aos que tiveram educação básica de qualidade, pois detinham condições financeiras para pagar

escolas particulares ou acesso as públicas de qualidade, que eram poucas, até o início da década de 1970. Este fato levou a demanda potencial que concluiu o ensino médio, a não ingressar no ensino superior desde os primórdios da educação superior brasileira.

Em consonância com Palácio pode-se dizer que os estudantes ao término do ensino médio público ou privado caminham por uma passagem muito estreita que dá acesso ao ES público, mas, essa passagem é tão estreita e se fecha quando chega a um quantitativo determinado, que, apenas poucos conseguirão finalizá-la e adentrar a esta nova Instituição (ES público). Tal metáfora pode ser vista de duas distintas formas, de um lado os que podem enxergá-la como uma conquista pelo mérito atribuído aos que mais se dedicaram no processo educacional até chegar no momento de enfrentar esta passagem, e do outro os que podem vê-la como forma de exclusão social dos egressos de escolas públicas, bem como, dos seus subgrupos sociais, os quais já iniciam a passagem em condições inferiores de vencer os egressos de escolas privadas, fato que se atribui a baixa qualidade da educação básica ofertada na maioria das escolas públicas.

Pela necessidade de se estabelecer critérios mais uniformes de seleção para o acesso as IES, no século XX, surgiu o conhecido exame vestibular. A esse respeito Palácio (2012, p. 28), afirma que:

De forma resumida, a educação superior no século XX foi marcada pela transformação do modo de ingresso no ensino superior com a chegada do exame vestibular, democratizando o acesso. A democratização do acesso e a expansão das escolas tornou mais concorrida o acesso à educação superior brasileira, o que possibilitou a instituição de planos e diretrizes, como a LDB, para organização e atendimento da alta demanda às vagas públicas superiores.

E, se tratando da forma de acesso aos cursos de graduação ofertados pelas IES a LDB 9394/96 trouxe a obrigatoriedade de realização de Processo Seletivo (PS) em seu Art. 44, II: “...abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.”. Com isso, tanto as IES públicas quanto as privadas passaram a realizar PS para o ingresso de discentes aos seus cursos de graduação.

Passando-se a pesquisar sobre a criação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, instituído pela Portaria nº 438/1998, verificou-se que este surgiu com o fito de avaliar o desenvolvimento do aluno, em quatro objetivos distintos relacionados. Os quatro objetivos analisados, segundo Brasil (1998, apud. OLIVEIRA, 2016, p.280), são:

a) à autoavaliação do cidadão para fins de continuidade dos estudos e sua inserção no mercado de trabalho; b) à criação de referência de caráter nacional para os

estudantes egressos das modalidades do ensino médio; c) fornecer às modalidades do ensino superior os subsídios necessários e, por fim, d) servir de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios.

Verifica-se que inicialmente o ENEM não possuía o objetivo de se tornar uma ferramenta para o acesso ao ensino superior, mas sim a cursos profissionalizantes. No entanto, após uma década de sua criação ele passou a adquirir mais este objetivo. Assim, em 2010 surgiu a Portaria Normativa Nº 2, de 26 de janeiro de 2010, a qual instituiu o sistema de seleção unificado – SISU, que veio com o objetivo de substituir os tradicionais exames vestibulares, por meio da utilização da nota do ENEM. Voltando ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, ainda em 2010 surgiu a Portaria MEC Nº 807 de 2010, a qual instituiu um novo ENEM, agora atribuindo a este, novas finalidades, entre elas, a definida no Art. 2º, VI: *“a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho”*.

Já em 2012 o ENEM surgiu inserido no Decreto Nº 7.824 de 11 de outubro, em seu parágrafo único do Art. 1º, traz:

Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

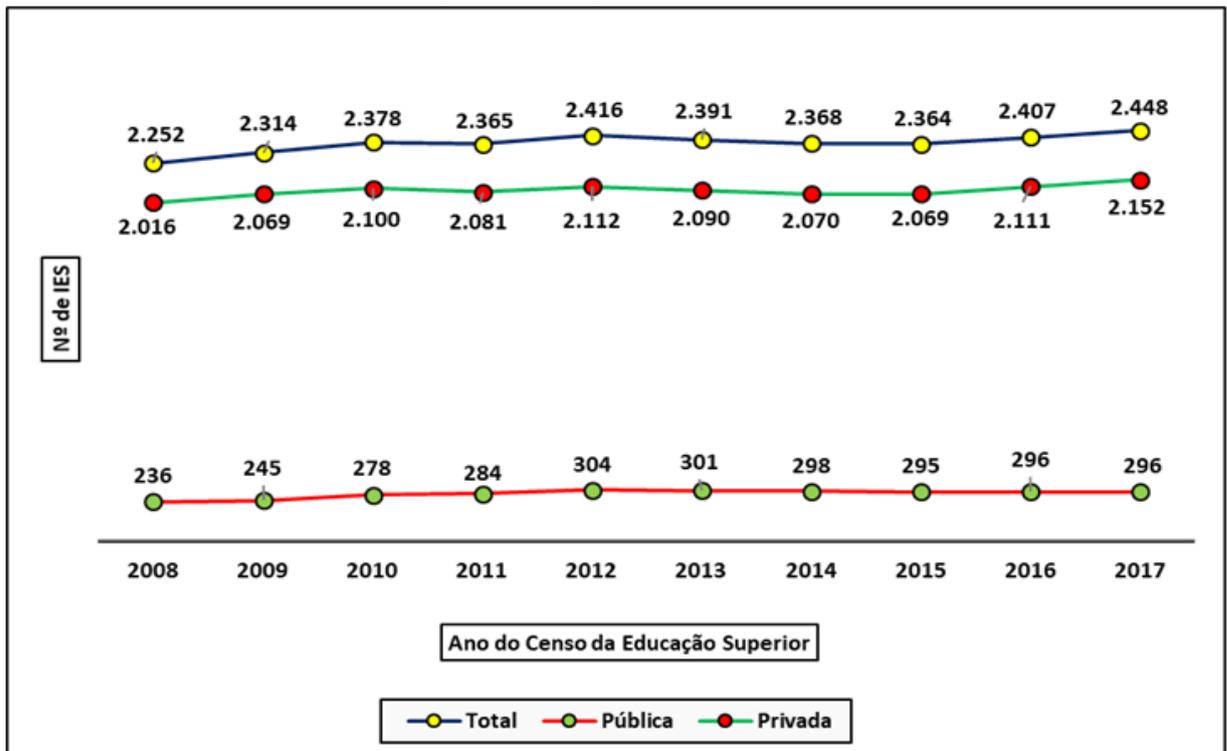
O Ministério da Educação - MEC levou às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES os benefícios que a adesão ao SISU poderia lhes trazer. Em relação a criação do SISU Cunha, *et al* (2014, p. 12), menciona que:

Para acelerar o processo de inclusão de alunos nas IES Públicas o governo federal criou um sistema de gestão inteligente informatizado chamado – SISU - Sistema de Seleção Unificado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Desta forma, o ENEM veio aos poucos substituindo os tradicionais exames vestibulares e nos dias atuais é utilizado por quase a totalidade de IES públicas como critério de seleção. Com isso, o ENEM passou a adquirir um relevante valor para aqueles que desejam ingressar em cursos de graduação ofertados pelas IES, que adotam seus resultados como critério de seleção.

A respeito da evolução do número de IES, visualizou-se as informações presentes no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2017, do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, e com base nestes elaborou-se o Gráfico 7 para demonstrar a referida evolução, por categoria administrativa pública (composta pelas categorias federal, estadual e municipal) ou privada.

**Gráfico 7- Evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa (pública ou privada) – Brasil – 2008-2017**



Fonte: Elaborado pela autora, com dados de Censos da Educação Superior extraídos de INEP (2017, p.71-80).

Nota-se no Gráfico 7 que dos totais de IES, que participaram dos Censos da Educação Superior de 2008 a 2017, as IES privadas foram maioria em todo o período observado. E sobre esta evolução o INEP (2017, p.16), relata que:

As 2.448 IES computadas em 2017 superam o número, até então, mais expressivo registrado pelo Censo no ano de 2012 (2.416), conforme a Tabela Complementar A (p. 75). A retomada do crescimento de instituições participantes, ainda que discreta, pode ser observada a partir de 2016, com um aumento anual da ordem de 1,8% naquele ano, e de 1,7% em 2017.

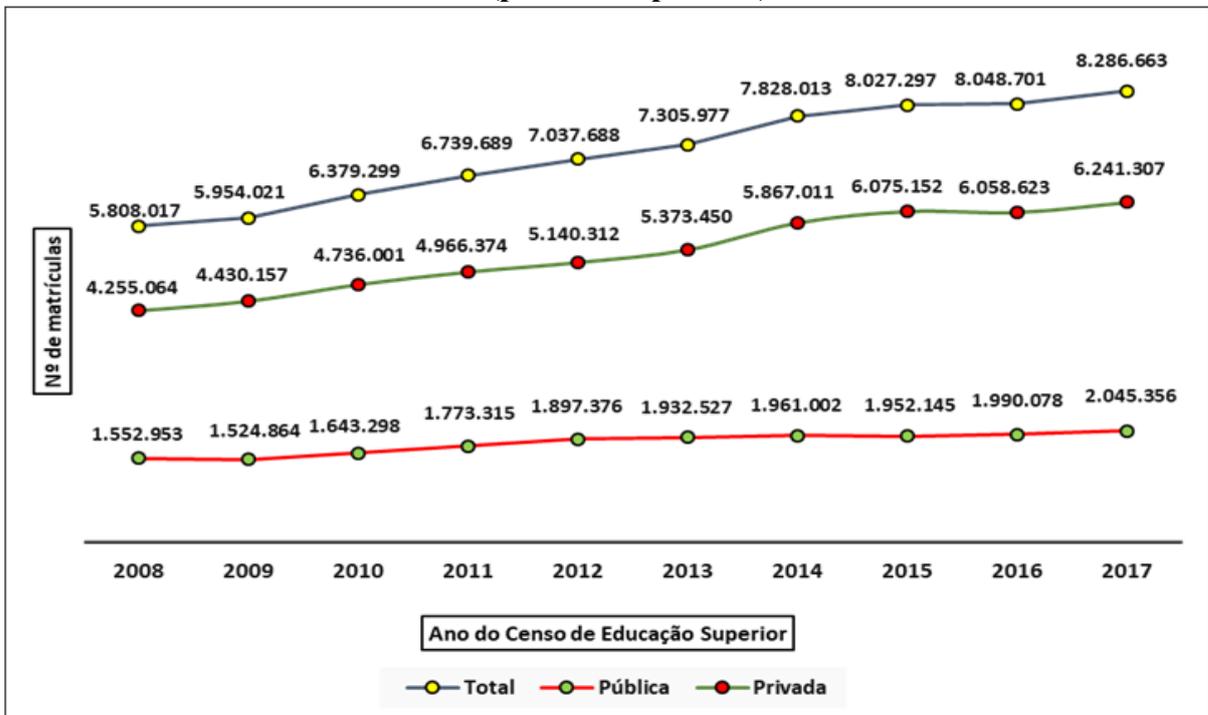
[...]

Observa-se que o conjunto de IES privadas<sup>1</sup> é majoritário, alcançando 87,9% das IES, e que seu ritmo de crescimento nos anos mais recentes (2,0% em 2016 e 1,9% em 2017) é ligeiramente superior ao que se verifica em relação ao conjunto de IES públicas e privadas.

Apesar dos quantitativos expostos no Gráfico 7 tratarem-se apenas de IES que participaram dos Censos da Educação Superior de 2008 a 2017, sabe-se que toda IES deve submeter-se a este, portanto é plausível inferir que em todo o referido período o total de IES foi realmente preenchido majoritariamente por IES privadas, com contribuição percentual para os totais apresentados no referido gráfico que oscilaram entre cerca de 87,4% a 87,9% (em 2017).

Com a mencionada evolução majoritária de IES privadas passa-se a verificar no Gráfico 8 a evolução do número de matrículas em cursos de graduação realizadas no período de 2008 a 2017.

**Gráfico 8 - Evolução do número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa das IES (pública ou privada) – Brasil – 2008-2017**



Fonte: Elaborado pela autora, utilizando dados de Censos da Educação Superior extraídos de INEP (2017, p. 81).

Constata-se que as IES privadas foram responsáveis pela maioria do quantitativo de matrículas em cursos de graduação em todo o período de 2008 a 2017, demonstrando mais uma vez que a oferta de cursos de graduação em IES públicas ainda é muito pequena, comparada a estas, e não consegue atender a grande demanda populacional que buscar realizar uma graduação, propiciando as matrículas em IES privadas. Já, em relação ao público que realmente consegue acessar as vagas das IES públicas e privadas, notou-se que existia desde o início a necessidade de se criar leis ou outros atos normativos com o fito de tentar

garantir o acesso de pessoas pertencentes às classes menos favorecidas às IES públicas. Já em relação ao acesso nas IES privadas, Palácio (2012, p. 29) relata:

Ainda que a maior parte dos alunos dessas universidades precise trabalhar para pagar o curso, 75% destes estudantes são egressos de escolas públicas e é a essas instituições que eles recorrem. Com isso aumenta ainda mais o fosso social da desigualdade entre as IES públicas e privadas, restando para esta majoritária população brasileira uma dívida sem tamanho.

Destarte do que já foi explanado pode-se dizer que as classes sociais menos favorecidas, que mais necessitavam da oferta gratuita de ensino superior, desde o início da implantação das IES públicas possuíram menores oportunidades reais de acesso aos cursos por estas ofertados uma vez que, em regra, cursaram uma educação básica de baixa qualidade o que dificultava conseguirem uma boa classificação nos processos seletivos destas IES restando como saída recorrer às IES privadas como última e para muitos a única chance de se conseguir a realização de um curso superior.

Com isso, por anos/décadas se vivenciou várias discussões sobre a criação de políticas públicas voltadas para garantir o acesso de grupos menos favorecidos ao ensino superior público, ou em formas de custear ou facilitar o financiamento a estes para o acesso ao E.S. privado. Assim, surgiram vários programas e atos normativos tratando sobre estas questões; entre estes, programas como: Crédito Educativo (PCE/CREDUC) posteriormente substituído pelo Financiamento Estudantil (FIES), Universidade para Todos (PROUNI), Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), entre outros.

Ao analisar os Programas de Financiamento Estudantil para o Ensino Superior, destinados a pessoas que não conseguem custear sozinhas um curso de graduação, Azevedo (2001, p.16), diz:

Nas proposições de FRIEDMAN (1984) são previstas, contudo, oportunidades para que os indivíduos sem recursos, mas talentosos, possam valorizar este tipo de capital. Considera-se que seus talentos e habilidades já indicam que se tratam de pessoas presumidamente aptas para fornecer os retornos dos investimentos que sejam feitos na sua profissionalização. Nestes casos, é proposto o financiamento desta formação mediante empréstimos públicos ou privados, assumindo os beneficiários a responsabilidade de pagar a dívida quando começarem a colher os frutos da valorização do seu capital humano.

Nessa perspectiva, é que nos deparamos com o “Programa Social” denominado FIES que possibilita o financiamento de um curso de graduação em IES privadas com o início

de pagamento somente 18 meses após o término do curso, e outros de Financiamento pelas próprias IES, facilitando assim o acesso. Mas, é necessário se compreender que estes programas de financiamento podem não resolver o problema, uma vez que os discentes contraem uma dívida que terão que quitar no futuro. Verificasse ser essencial garantir maior quantitativo, justamente para estas classes que se encontram em posição de desigualdade em relação às demais, frente às vagas ofertadas pelas IES públicas; por isso, surgiu a Lei 12.711/2012, que será abordada na próxima seção.

### 3.2 A LEI DA POLÍTICA DE COTAS DE 2012

Para Palácio, Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, a educação é indispensável ao ser:

A busca pela educação faz parte das solicitações do ser humano. A necessidade de conhecimento é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social. É por meio da educação que o homem é capaz de desenvolver habilidades de comunicação e expressão, cálculos, resolução de problemas, discernimento e capacidade de tomar decisões, assim como desenvolver o senso crítico. (PALÁCIO, 2012, p.17).

Segundo a perspectiva de Palácio sobre a educação, esta é capaz de desenvolver as habilidades no homem, então vai moldando-o conforme o tempo destinado a mesma. Isto é, se fizermos a análise da educação baseada no ensino formal, como nos dias atuais: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Poder-se-ia deduzir que uma pessoa que realizou o ensino superior teria maior capacidade intelectual, no que diz respeito a tais habilidades, do que pessoas que realizaram apenas as etapas antecedentes. O mesmo poder-se-ia concluir a respeito das que realizaram o ensino médio em relação às que só estudaram até o ensino fundamental. Assim, a necessidade de realização do ensino superior seria para um maior desenvolvimento de suas habilidades.

No entanto, ressalta-se que nem toda educação desenvolve-se em ambiente escolar formal, parte desta fica a cargo da individualidade de cada pessoa sabe-se que existem pessoas que não necessitam frequentar uma sala de aula para desenvolverem habilidades, estas aprendem na mera observação e/ou prática, há ainda as que não necessitam da ajuda de ninguém (professor, monitor, instrutor ou interlocutor) para ajudá-las a desenvolver a capacidade de interpretação e compreensão do que se está lendo ou tentando fazer. Porém, apesar de ambas as formas de educação, formal (ensino formal) e não-formal (demais formas de aprendizado fora do ambiente formal), propiciarem o desenvolvimento de habilidades no

ser humano, apenas a primeira lhe confere um título de reconhecimento (Certificado ou Diploma) destas, que fornece a possibilidade de utilizá-lo para obtenção de determinados cargos e funções no mercado de trabalho; e, é atrás destes títulos que a maioria das pessoas se submetem à educação formal, o que também contribui para o crescimento da demanda em busca de acesso ao ensino superior, que é o nível mais alto da educação escolar formal.

Entre o desejo de se cursar uma graduação, sua oferta e seu acesso existe um grande distanciamento, como já visto nas seções anteriores. Sabe-se que as pessoas com melhores condições financeiras têm também mais oportunidades de realizar uma educação básica de alta qualidade, bem como, possuem maior possibilidade de sucesso para realizar o curso de graduação desejado. Estas desigualdades de oportunidades levaram à necessidade da Implantação de políticas públicas de acesso ao ensino superior, em especial nas IES públicas.

A respeito da finalidade das políticas públicas, Moehlecke (2004, apud PALÁCIO, 2012, p. 19), afirma que:

As políticas públicas são utilizadas como processos indenizatórios de compensação da desigualdade social, gerada, ao longo dos anos, pelo desenvolvimento socioeconômico, por processos de discriminações sociais, raciais, crenças, orientação sexual, dentre muitos outros que produzem desigualdades de oportunidades e que conduzem o ser humano à marginalização no seio social.

Em consonância com a definição de Moehlecke, infere-se que a sociedade brasileira, que contou desde sua origem com a presença de diferentes raças, classes sociais, e como se sabe um abismo, ainda existente, entre a qualidade dos serviços públicos e privados, com destaque aos serviços de saúde e educação, que acabam por agravar as desigualdades sociais; nascendo a necessidade da implantação de políticas públicas para amenizá-las. Assim, atualmente, visualiza-se no Brasil a implantação de políticas públicas em diversas áreas, com destaque para o trabalho e educação.

As discussões a respeito da implantação de políticas públicas para a educação, geraram vários resultados. Entre estes, a implantação de ações afirmativas para acesso ao ensino superior no Brasil, que desde o início despertaram polêmica, de um lado grupos defensores destas que seriam um mecanismo ou ferramenta, visto(a) como uma possibilidade de equidade social, a ser utilizada para a diminuição de desigualdades e, do outro lado, grupos opositores que as viam como forma de criação de privilégios acreditando que, ao contrário do que os defensores pregavam, aumentariam as desigualdades, dividindo a população em vários grupos segmentados em que uns estariam com mais direitos que outros. E, em meio a tanta polêmica, o mundo assistiu o Brasil produzir e aprovar vários atos normativos (portarias,

resoluções, decretos, leis, etc.) e programas sociais que trouxeram a implantação destas em IES públicas e privadas.

Segundo Menezes (2015, p.7),

O debate pelas cotas no Brasil teve início no fim da década de 1990 dentro do que se chama de ações ou políticas afirmativas. A Lei das Cotas tem por objetivo dar oportunidades a pessoas que não teriam acesso ao direito social de cursar o ensino superior, ou seja, visa a proporcionar um processo de inclusão social de grupos à margem da sociedade.

Após discussões acerca do perfil dos discentes das IFES, que apontavam ser preenchido majoritariamente por um grupo específico, jovens da denominada “elite” brasileira, pode-se dizer que a Lei 12.711 de 2012, que institui, entre outros, o ingresso nas universidades federais a grupos sociais historicamente em condições de desigualdade para concorrer às vagas ofertadas por estas instituições, tem grande relevância no contexto das políticas públicas voltadas para o acesso ao ensino superior.

A Lei 12711/2012 trouxe já em seu Art. 1º:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.(BRASIL, 2012b, p.1)

Assim, a Lei 12711/2012, trouxe às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES a obrigatoriedade de se reservar 50% das vagas, de seus cursos de graduação ofertados em seus processos seletivos, a estudantes egressos de ensino médio realizado, em sua totalidade, em escolas públicas. Devendo este percentual ser subdividido, entre reservas: para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (PPIPd). Em relação ao percentual de vagas para cada uma destas reservas, a lei diz que 50% *das cotas* devem ser destinadas a estudantes oriundos de “famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”, ou seja, ao se ofertar o total de 50% das vagas dos PS para as cotas se deve destinar metade destas, ou seja, 25% do total de vagas ofertadas no PS, a este grupo em específico, ao passo que, os percentuais para os demais grupos deve ser obtido conforme consta na Lei 12.711/2012:

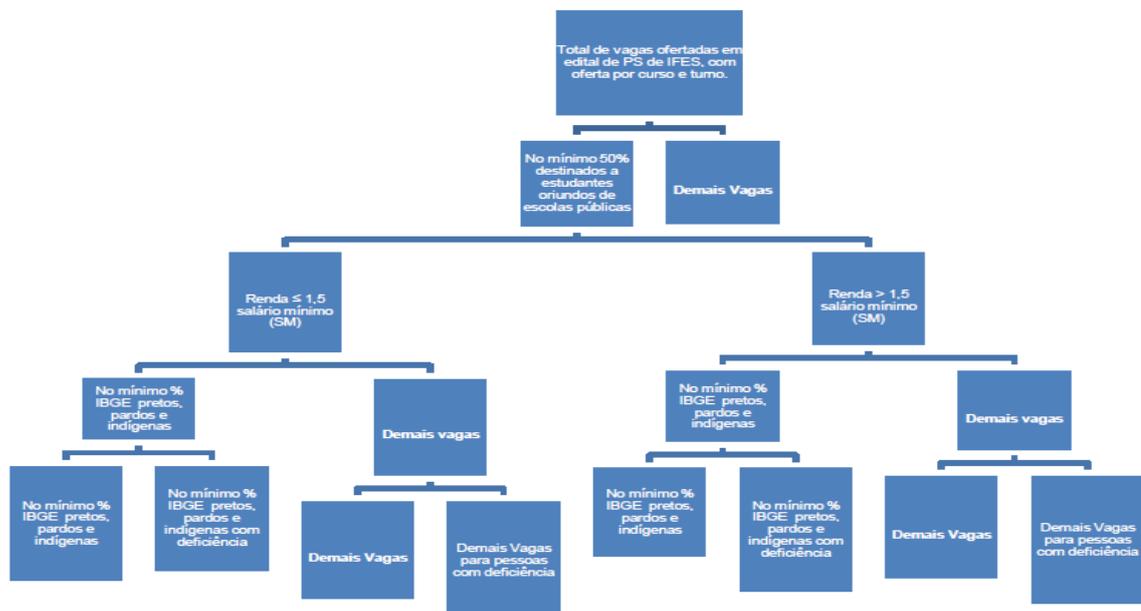
Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva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

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012b, p.1)

Do exposto, infere-se que 50% das cotas são “totalmente inacessíveis” a estudantes de famílias que possuam renda superior a 1,5 salário-mínimo per capita, o que equivale a, no mínimo, 25% das vagas ofertadas nos editais de PS, depende do valor total reservado às cotas; ao passo que as demais vagas para cotistas podem ser acessadas por jovens de famílias detentoras de alta condição financeira, desde que, tenham realizado todo o ensino médio em escola pública e que atendam às especificações descritas, para cada tipo de vaga, em edital de PS da IFES que pretende adentrar, e somando-se a estas vagas, este grupo ainda pode acessar as demais vagas desde que atenda as exigências estabelecidas no edital. Menciona-se que os portadores de deficiências só foram incluídos na lei em 2016.

Para melhor compreensão de como deve ser realizada a reservar de vagas destinada as cotas para cada grupo observe o esquema explicativo da Figura 1, reelaborado de acordo com o modelo apresentado por Santana, Meirelles e Carvalho (2019, p. 131).

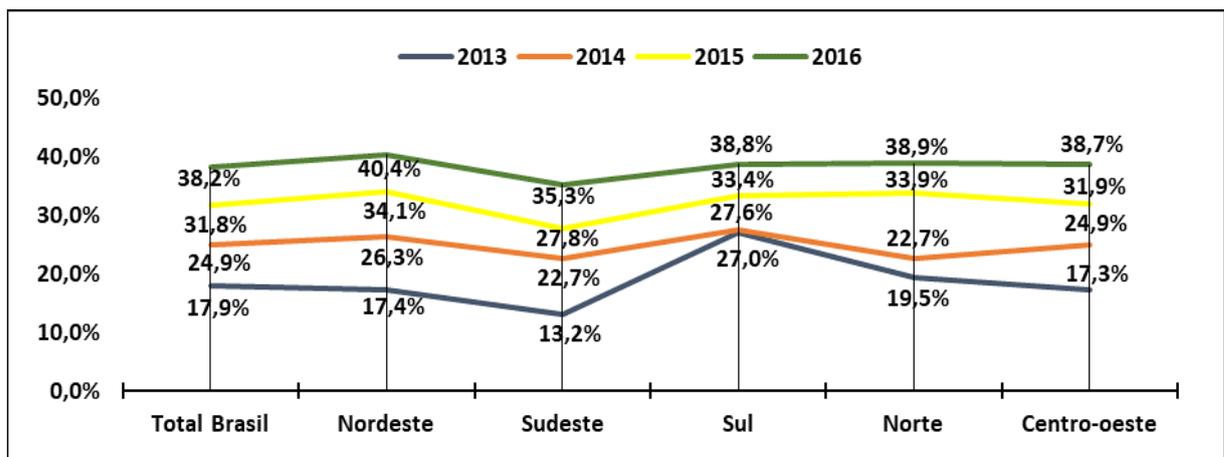
**Figura 1 - Esquema Explicativo da Lei de cotas**



Fonte: Reelaborado pela autora com base no apresentado por Santana, Meirelles e Carvalho (2019, p. 131)

Na Figura 1, se observa as várias subdivisões das cotas para egressos de EMEPu face à critérios de renda, raça/cor e ser ou não pessoa com deficiência, fazendo com que os 50% inicialmente visualizados, acabem por corresponder a percentuais bem menores quando visualizado em separado para cada tipo de grupo de cotista. E sobre o período de implantação, 2013 a 2016, nas regiões brasileiras visualizar a evolução de matrículas por cotas na Figura 2.

**Figura 2 - Evolução do percentual de matrículas nas IFES de diferentes regiões, considerando ingresso em novas vagas por meio de Programa de Reserva de Vagas entre 2013 e 2016**



Fonte: Elaborado pela autora com dados de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Apud. Santana; Meirelles; Carvalho, 2019, p. 134).

E sobre os dados da figura 2 os elaboradores desta esclarecem que:

A partir dos dados analisados pode-se inferir que houve um esforço institucional na direção do cumprimento da Lei nº 12.711/2012 nas IFES, no período entre 2013-2016, com incremento de 20,3 pontos percentuais de ingressantes nos cursos de graduação pelo Programa de Reserva de Vagas (PRV). (SANTANA; MEIRELLES; CARVALHO, 2019, p. 134)

Nota-se que a região norte conseguiu ficar bem próxima a média nacional em todo o período de implantação das cotas. Acerca da referida evolução dos percentuais de ingressantes aos cursos de graduação ofertados pelas IFES através das cotas estipuladas pela lei 12.711/2012 Santana, Meirelles e Carvalho (2019, p. 134) disseram que:

Após quatro anos de vigência da Lei nº12.711, o conjunto das IFES brasileiras atingiu o percentual de 38,2% de estudantes ingressantes por PRV. Os dados analisados revelaram que no ano de 2013 o percentual de ingresso nas IFES por cotas foi superior à meta prevista; no ano de 2014 este ingresso praticamente se igualou à meta. Nos anos seguintes os percentuais de ingresso observados estiveram abaixo da meta prevista em Lei. Estudo amostral, realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior(2019), corrobora o resultado aqui apresentado a partir da análise dos dados censitários. No

ano de 2018, o conjunto de IFES brasileiras ainda não havia conseguido atingir a meta prevista na Lei de Cotas, qual seja, 50% dos ingressantes via PRV.

É relevante verificar a nível nacional a evolução dos ingressantes por cotas aos cursos de graduação ofertados pelas IFES, para se compreender que apesar destas terem sido implantadas nos editais de PS, sua efetividade foi demonstrada até então limitada. Percebeu-se que nenhuma região conseguiu alcançar as metas previstas em nenhum dos anos do processo de implantação; e na citação acima verifica-se que mesmo após decorrido seis anos, completado em 2018, não se conseguiu alcançar o percentual de 50%, o que revela a necessidade real de se pesquisar as causas para este fenômeno, uma vez que, esta lei possui processo de avaliação nela previsto para:

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012b, p.2)

Como a lei foi publicada em 29 de agosto de 2012, espera-se que seja revisada a partir de 29 de agosto de 2022, restando apenas os ingressos para os anos de 2020, 2021 e 2022. Sendo necessário estar realizando estudos que demonstrem a evolução de sua efetividade e que possam sustentar sua continuidade para que esta não perca o que já se conseguiu conquistar até então.

A cerca do prazo para implantação das reservas definidas na Lei 12711/2012, esta traz em seu o Art. 8:

Art.8 As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.(BRASIL, 2012b, p.2)

Com isso, as Instituições Federais de Ensino tiveram quatro anos da data de publicação da referida lei para implementarem todo o percentual de 50% das vagas ofertadas em seus editais de P.S., destinado a reserva de vagas (cotas). A Lei nº 12.711/2012 foi promulgada em 29 de agosto de 2012, o prazo máximo para o cumprimento integral desta finalizou em 29 de agosto de 2016. Na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP; verificou-se o cumprimento deste no Processo Seletivo de 2016.

Assim, alguns dos resultados obtidos e percalços vivenciados no processo de implantação das cotas na UNIFAP serão explanados na próxima seção, com fito de contribuir para conhecimento e divulgação destes.

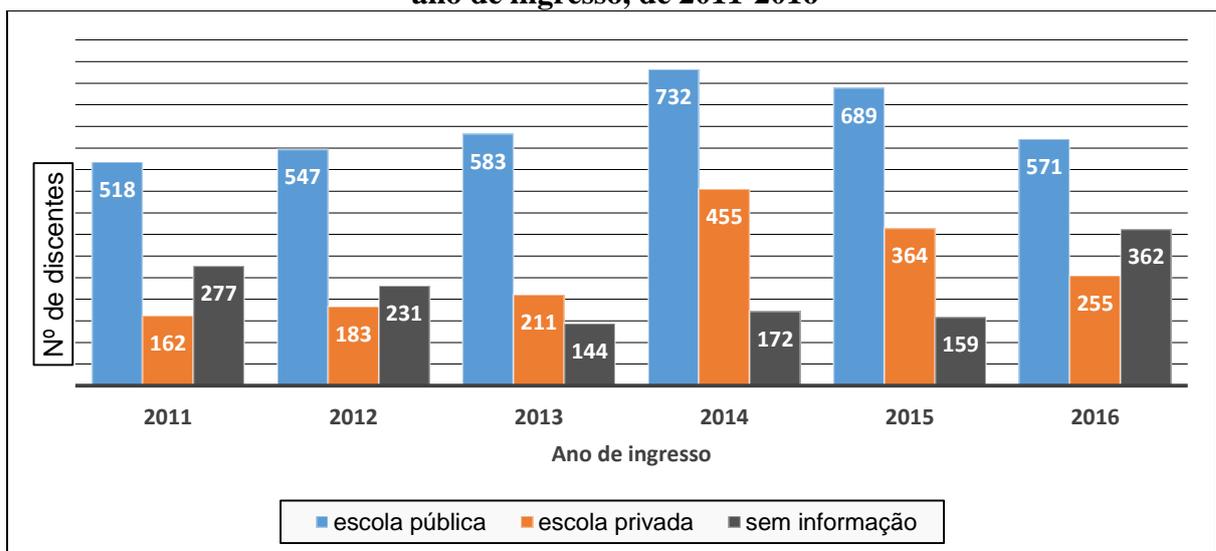
## 4 RESULTADOS OBTIDOS

As reservas de vagas (cotas), estipuladas pela Lei 12.711/2012, foram implantadas na UNIFAP a partir do PS de 2013, em 2011 e 2012 só houve ingresso de não cotistas. O presente estudo de caso distribuiu os dados da pesquisa em uma planilha única de dados discentes, com quantitativo total de 6615 discentes ingressantes do período de 2011-2016, seus resultados serão apresentados nas próximas seções secundárias e terciárias, de acordo com os objetivos mencionados na introdução deste trabalho.

### 4.1 ORIGEM ESCOLAR DOS DISCENTES QUE INGRESSARAM, NO PERÍODO DE 2011-2016, AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIFAP.

Inicia-se com a apresentação dos dados sobre o tipo de escolas de ensino médio de origem dos alunos ingressantes aos cursos de graduação da UNIFAP dos Campus Marco Zero do Equador e Santana (apenas o curso de Arquitetura e Urbanismo) no período de 2011-2016, a fim de se comparar o quantitativo de discentes que realizaram o ensino médio em escola pública (EMEPu) e o de estudantes que realizaram ensino médio em escolas privadas (EMEPri), observando-se quais os cursos mais acessados pelo segundo grupo.

**Gráfico 9 -Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por ano de ingresso, de 2011-2016**



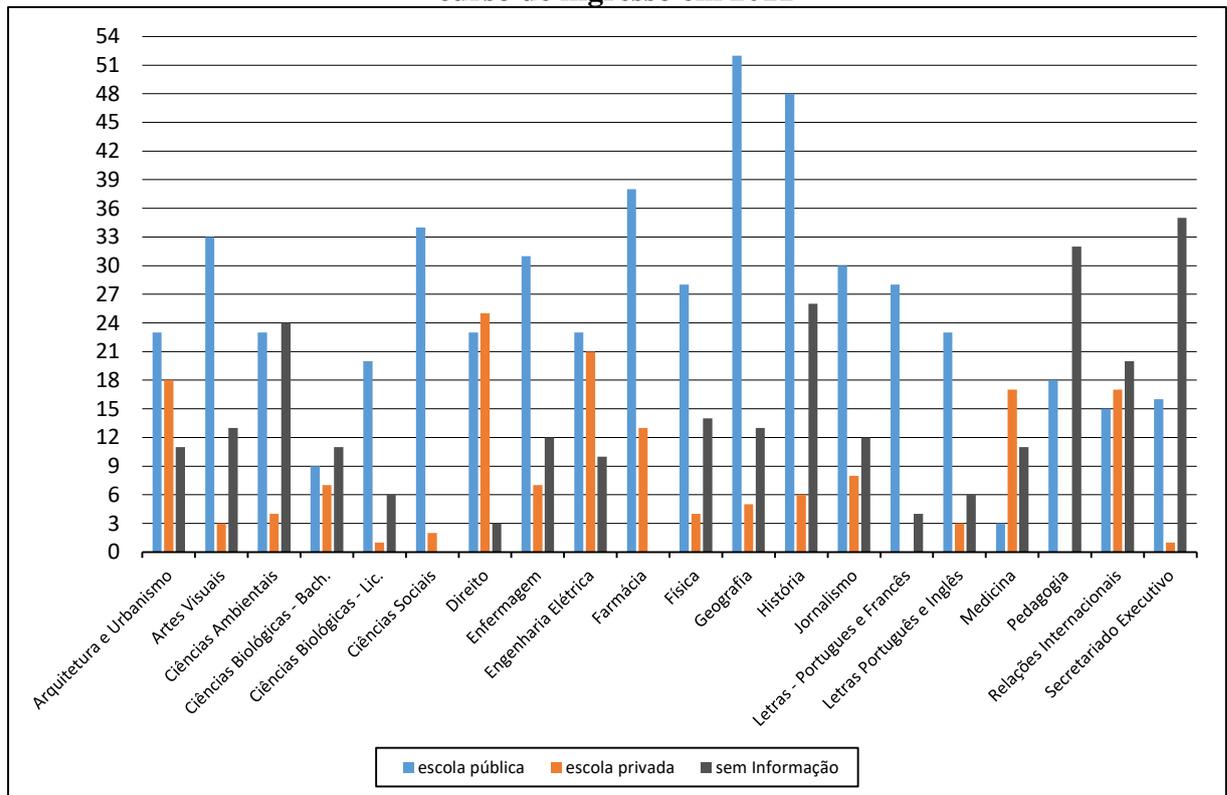
Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 9, apesar de possuir um significativo número de discentes sem informação acerca da escola em que cursaram o ensino médio (pública ou privada), pode se

observar que em todo o período de 2011-2016 o ingresso aos cursos de graduação da UNIFAP se deu majoritariamente por estudantes oriundos de ensino médio (EM) realizado em escolas públicas (EMEPu), inclusive nos anos de 2011 e 2012 nos quais ainda não haviam sido implantadas as reservas de vagas, previstas na Lei 12.711/2012.

Serão visualizados nos Gráficos 10, 11,12,13,14e 15o destrinchar das informações apresentadas no Gráfico 9.

**Gráfico 10 - Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2011**

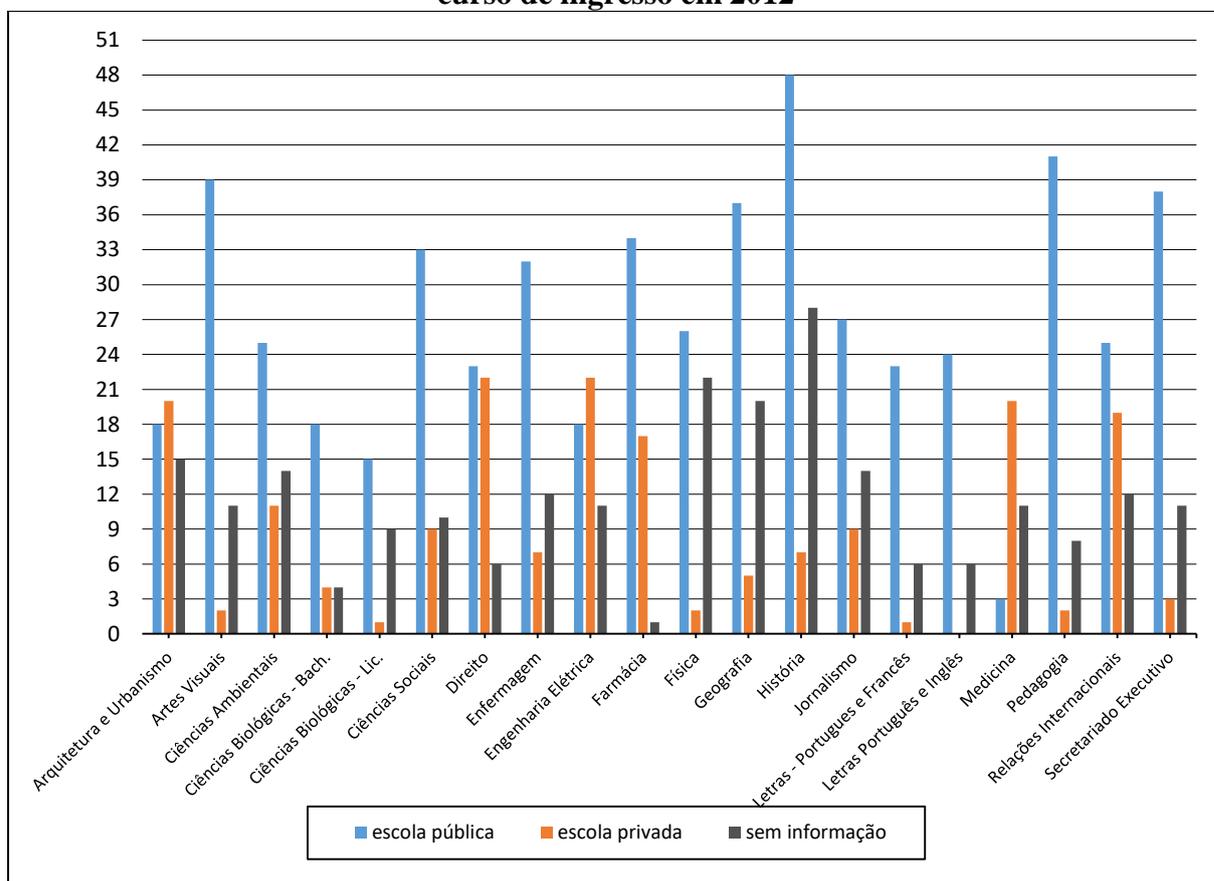


Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 10 se nota que em 2011 apenas os cursos de Direito, Medicina e Relações Internacionais receberam maior percentual de ingressantes oriundos de EMEPri em comparação aos oriundos de EMEPu observa-se também que destes, os dois primeiros possuem um quantitativo de sem informação não muito alto em relação ao terceiro, que possui mais dados sem informação do que com a informação do tipo de escola de ensino médio, se escola pública ou privada; além disto, os cursos de Relações Internacionais, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Elétrica foram os que apresentaram maior equilíbrio entre os quantitativos de estudantes oriundos de E.M. em escolas públicas, privadas e sem informação.

A seguir Gráfico 11 traz o debrinchar das informações do Gráfico 9 para o ano de 2012 por curso de ingresso.

**Gráfico 11 - Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2012**

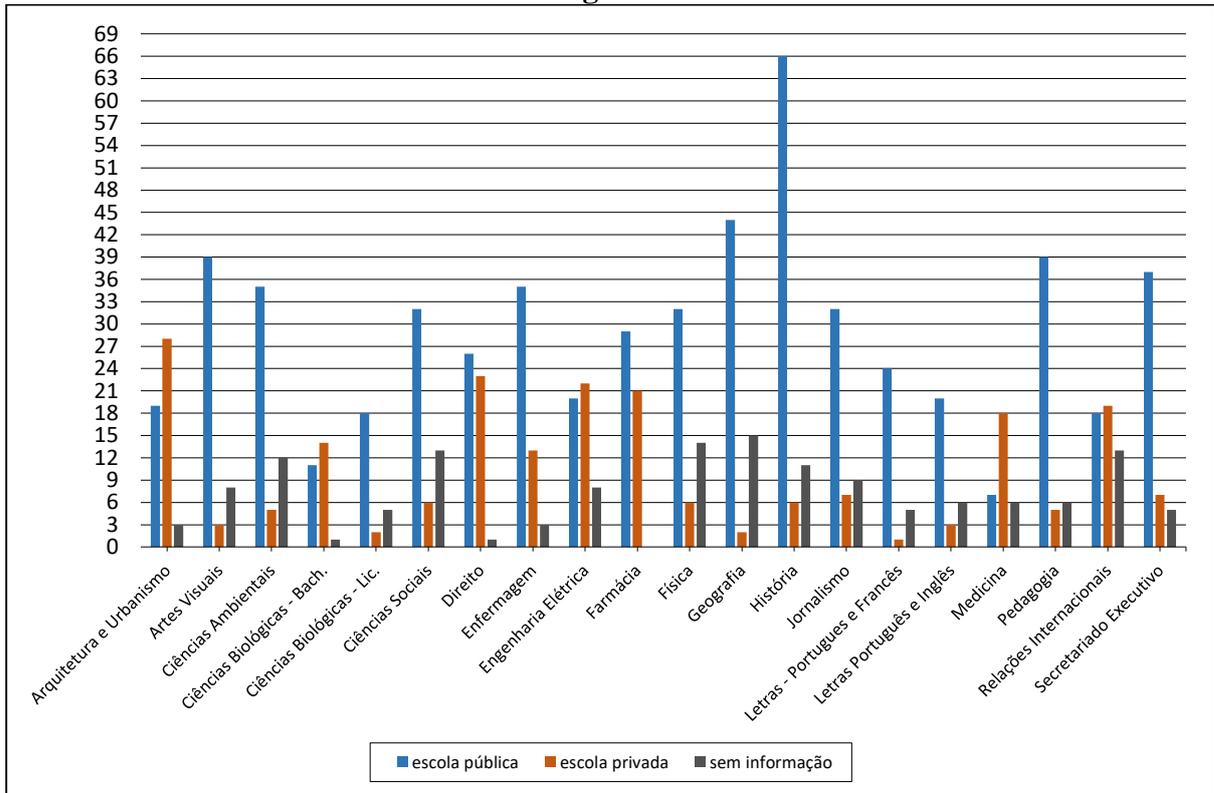


Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 11 se verifica que no ano de 2012 apenas os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Elétrica e Medicina receberam maior percentual de ingressantes oriundos de EM de escolas privadas em comparação aos de escolas públicas além disto, os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Direito, e Relações Internacionais foram os que apresentaram maior equilíbrio entre os quantitativo de estudantes oriundos de EM EPu e os de escolas privadas, menciona-se que os demais cursos foram acessados majoritariamente por egressos do ensino médio de escolas públicas.

O Gráfico 12 apresentará mais detalhadamente as informações do Gráfico 9 por curso de ingresso no ano de 2013.

**Gráfico 12 - Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2013**

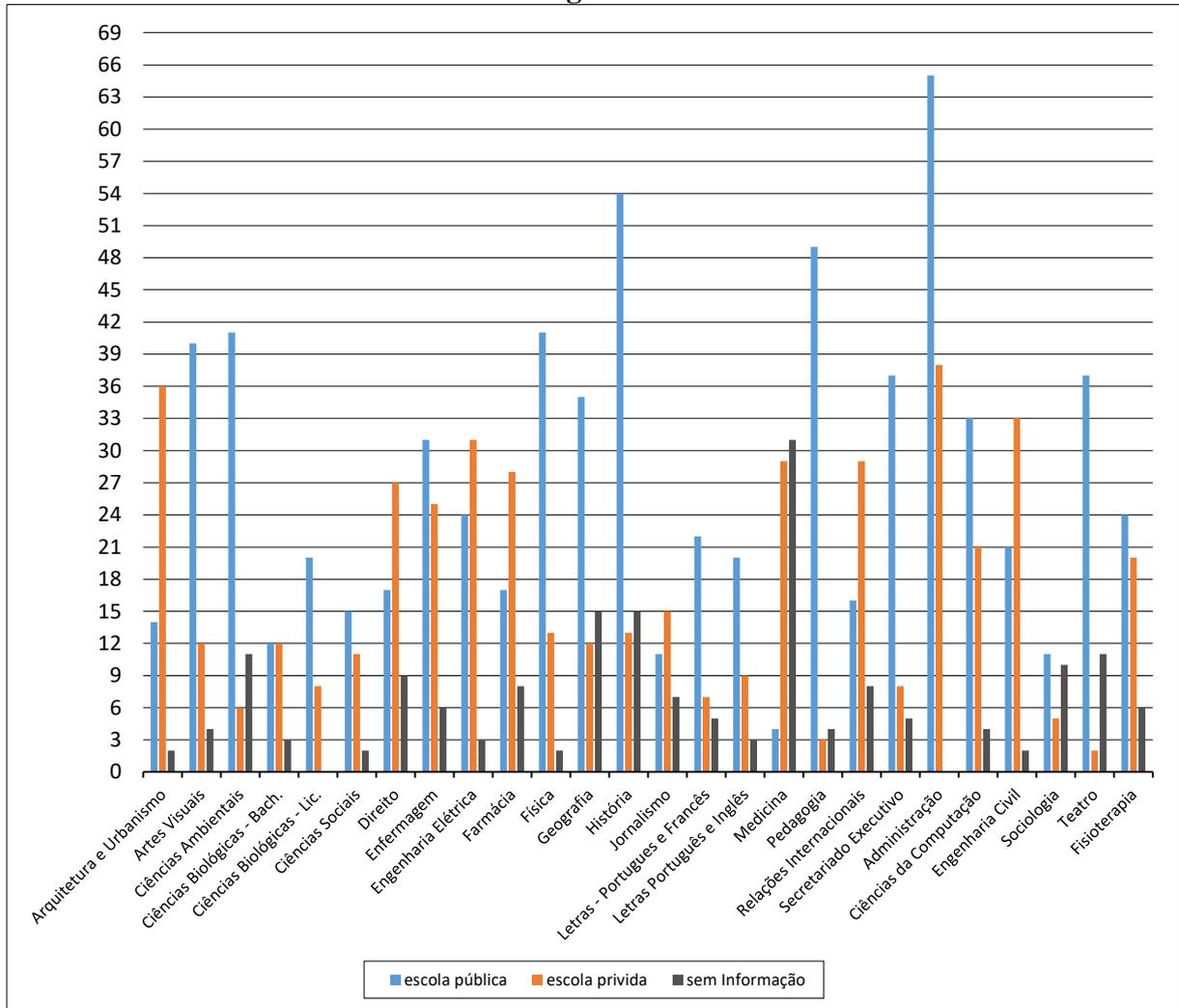


Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 12 se visualiza que em 2013, primeiro PS com reserva de vagas previstas na Lei 12711/2012, semelhante ao que foram observados nos Gráficos 10 e 11, os cursos que apresentaram maior ingresso de estudantes de escolas privadas do que de escolas públicas foram os cursos de: Arquitetura e Urbanismo; Ciências Biológicas – Bacharelado, Engenharia Elétrica, Medicina e Relações Internacionais; e o curso de Direito também teve um quantitativo significativo de estudantes de escolas privadas quando comparado com os de escolas públicas.

O Gráfico 13 mostrará mais detalhes das informações presentes no Gráfico 9, por curso de ingresso no ano de 2014.

**Gráfico 13 - Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2014**

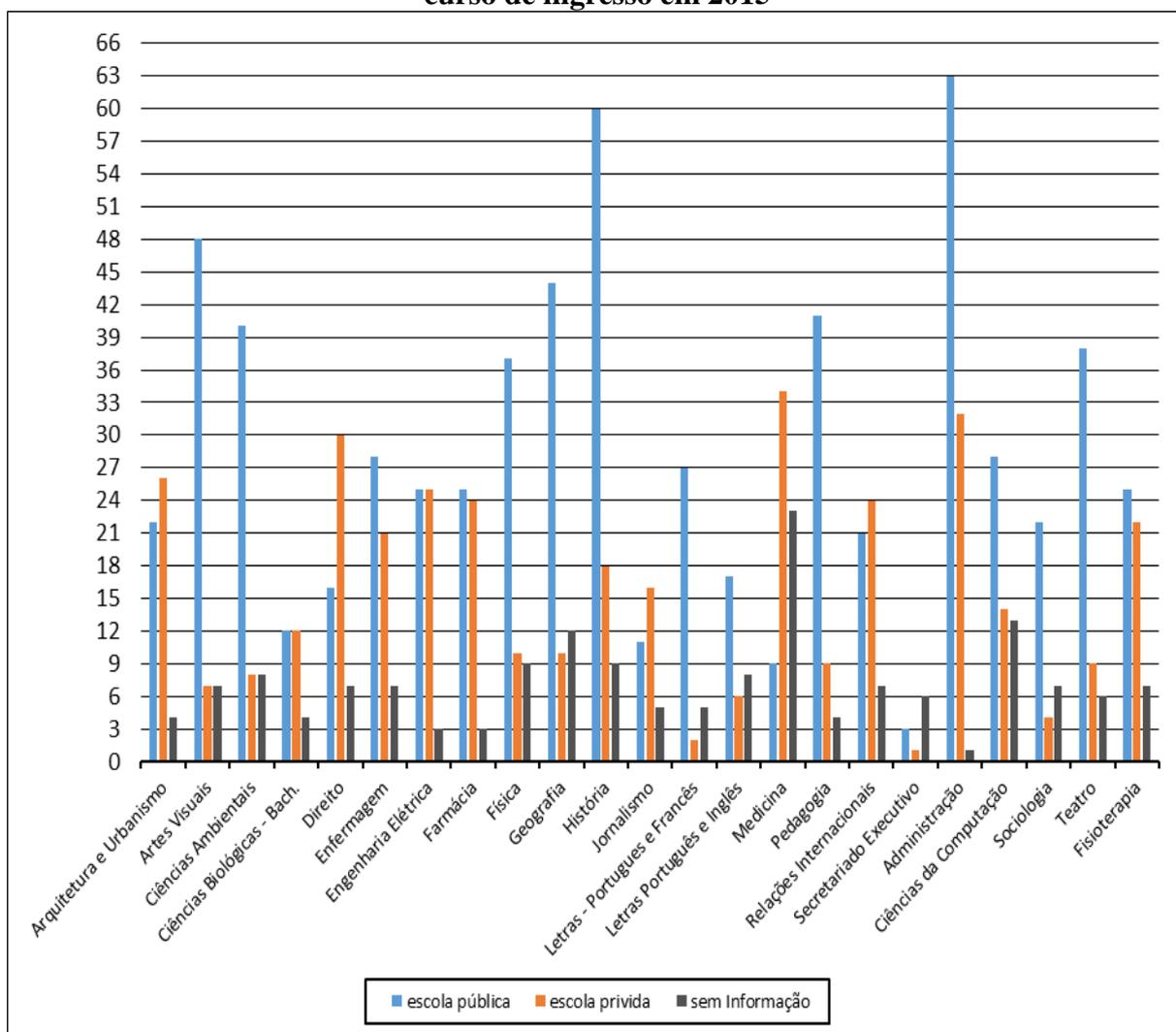


Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 13 os cursos que apresentaram maior ingresso de estudantes egressos de escolas privadas do que de escolas públicas foram os cursos de: Arquitetura e Urbanismo, Direito, Engenharia Elétrica, Farmácia, Jornalismo, Medicina, Relações Internacionais e Engenharia Civil; também se observa que os cursos de Ciências Biológicas – Bacharelado e Fisioterapia apresentaram um quantitativo significativo de estudantes egressos de escolas privadas quando comparado aos de escolas públicas. Menciona-se que os seis últimos cursos do Gráfico 13: Administração, Ciências da Computação, Engenharia Civil, Sociologia, Teatro e Fisioterapia começaram a funcionar a partir do ingresso de discentes neste PS.

O Gráfico 14 irá detalhar por curso de ingresso as informações do Gráfico 9 para o ano de 2015.

**Gráfico 14 - Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2015**

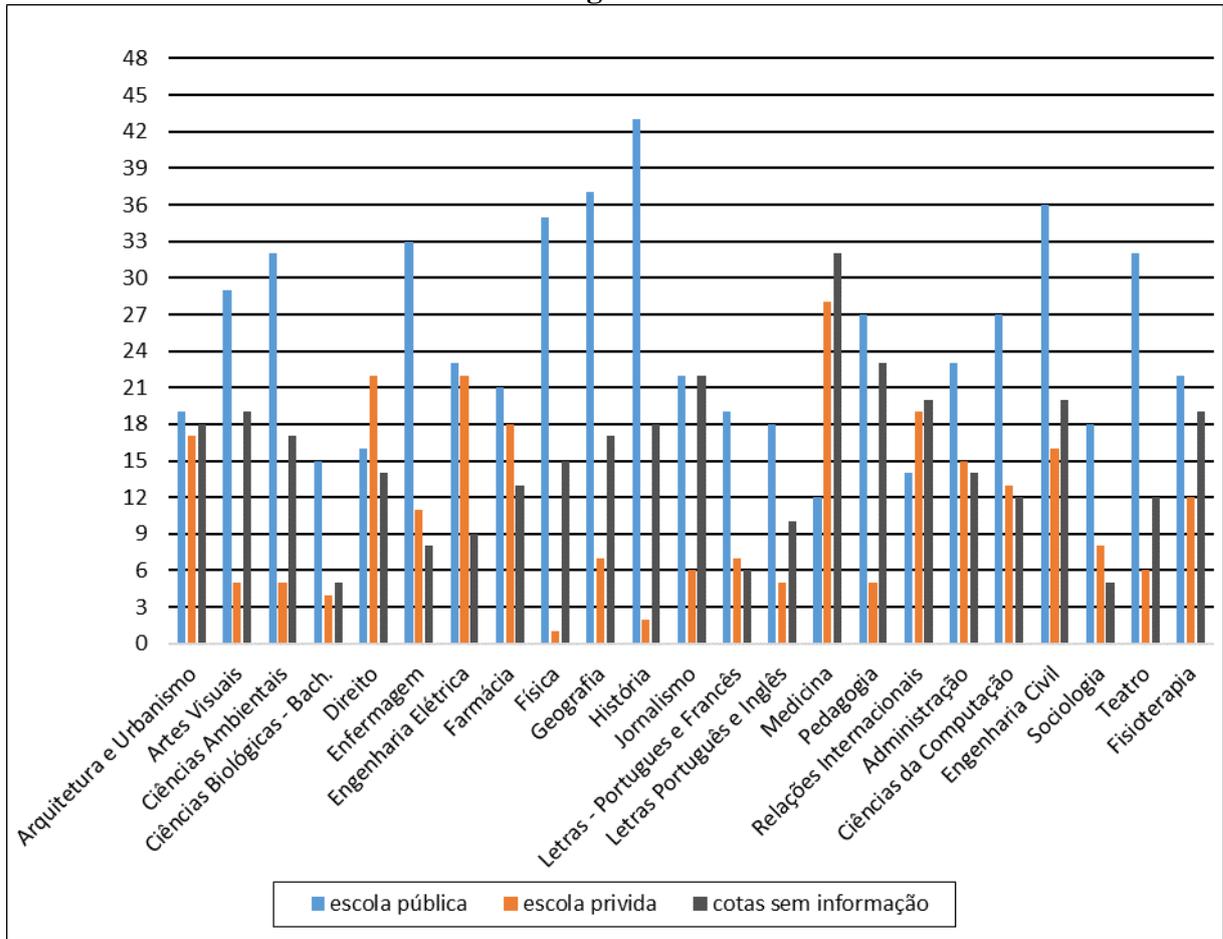


Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se no Gráfico 14 que no ano de 2015 os cursos que tiveram mais ingressantes oriundos de ensino médio realizado em escolas de privadas foram os cursos de: Arquitetura e Urbanismo, Direito, Medicina e Relações Internacionais enquanto que o curso de Engenharia Elétrica teve o mesmo quantitativo de discentes egressos de escolas privadas e públicas, quando não considerados os dados “sem informação”.

Para finalizar o detalhamento das informações do Gráfico 9, será explanado no Gráfico 15 informações sobre o ingresso em 2016, por curso.

**Gráfico 15 - Quantitativo de discentes oriundos do ensino médio público ou privado por curso de ingresso em 2016**



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se no Gráfico 15 que os cursos acessados majoritariamente por estudantes egressos de escolas privadas foram os cursos de: Direito, Medicina e Relações Internacionais, lembra-se que foi neste ano que a UNIFAP alcançou a reserva de vagas de no mínimo 50% prevista na Lei 12.711/2012, o que pode ter contribuído para o melhor equilíbrio nos demais cursos de maior concorrência e prestígio social.

Do averiguado até aqui se constatou que no período de 2011-2016 as vagas dos cursos de graduação dos Campi Marco Zero da UNIFAP e Santana (Arquitetura e Urbanismo) foram acessadas majoritariamente por estudantes egressos de EMEPu, inclusive nos anos de 2011 e 2012 que não contavam com as cotas, mediante acesso destes aos cursos de licenciatura e baixo prestígio social, que mais ofertaram vagas, e que foram opção de insignificante número de estudantes de EMEPri, os quais demonstraram grande prevalência na escolha aos cursos de: *Arquitetura e Urbanismo*, *Ciências Biológicas (Bacharelado)*, *Direito*, *Engenharia Elétrica*, *Engenharia Civil*, *Farmácia*, *Fisioterapia*, *Medicina e Relações*

*Internacionais e Jornalismo*, com destaque aos cursos em itálico como sendo os que foram mais acessados por este grupo.

## 4.2 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS COTAS NA UNIFAP: A OFERTA DOS PERCENTUAIS PARA COTAS NOS EDITAIS DE SELEÇÃO DE 2013-2016

### 4.2.1 Histórico

Com a obrigatoriedade da inserção das cotas para alunos egressos do ensino médio exclusivamente em escolas públicas, trazidas pela Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), a UNIFAP passou a inserir a reserva de vagas a partir de seu processo seletivo (PS) para ingresso em 2013. Durante o processo de implantação das cotas a referida lei estipulou que deveriam ser ofertados os seguintes percentuais para estudantes EMEPu: 1º ano no mínimo 12,5% das vagas, 2º ano no mínimo 25% das vagas, 3º ano no mínimo 37,5% e no 4º ano no mínimo 50%.

Na UNIFAP os 4 anos para implantação integral das cotas corresponderam ao período de 2013-2016. Sendo que este coincidiu com modificações nos processos seletivos desta IFES. Em 2013 a UNIFAP ainda ofertou parte de suas vagas na forma de Processo Seletivo por meio da realização de provas tradicionais (Exame Vestibular), e o restante de suas vagas por meio da utilização das notas do ENEM; a partir de 2014 a UNIFAP extinguiu o tradicional Exame Vestibular e passou a utilizar 100% as notas do ENEM na realização de seus processos seletivos (PS), sendo que as vagas passaram a ser ofertadas por dois tipos de ingresso, uma parte via PS e outra via SISU, não se conseguiu informações acerca das cotas ofertadas nos editais de seleção do SISU das edições de 2014, 2015 e 2016 porém, sabe-se que foram realizadas as reservas de vagas conforme a lei de cotas menciona-se que serão analisadas as matrículas efetivadas por ambas vias de ingresso, o que foi possível face aos dados obtidos do NTI e do DERCA. O histórico de como foram inseridos os percentuais anuais reservados às cotas nos PS da UNIFAP para cursos do Campus Marco Zero do Equador e Santana (apenas o curso de Arquitetura e Urbanismo) serão explanados nas próximas seções terciárias.

#### 4.2.2 Cotas ofertadas no PS de 2013

A UNIFAP, publicou em seu site institucional, no dia 04 de julho de 2012, o Edital nº 08 de 02 de julho de 2012 da UNIFAP, referente a seleção de discentes para ingresso a 24 cursos de graduação em 2013, sendo 23 no Campus Marco Zero do Equador, em Macapá, e 1 no Campus Santana (Arquitetura e urbanismo) que posteriormente foi para o Campus Marco Zero. Neste PS a oferta de vagas foi dividida em 50% ofertada Via PS-2013, sendo necessária a realização de prova elaborada pela UNIFAP, e os outros 50% destinadas Via ENEM, podendo utilizar a nota das edições 2011 ou 2012; sendo possível concorrer nas duas formas de ingresso, PS-2013 e ENEM verificou-se que inicialmente não havia sido realizada a reserva de vagas para cotas.

Com o advento da Lei 12.711/2012, publicada em 29 de agosto de 2012, que trouxe as IFES a obrigatoriedade de reservar o mínimo de 12,5% de suas vagas para as cotas, no primeiro ano de implantação previsto para 2013 a UNIFAP realizou uma segunda retificação no Edital nº 08, publicada em 06 de novembro de 2012, com fito de atender a referida lei. Com isso, as vagas deste edital foram revisadas passaram a ser ofertadas como está exposto na Tabela 1.

**Tabela 1- Vagas ofertadas pela UNIFAP para ingresso em 2013 aos cursos de graduação dos Campi Marco Zero do Equador e Santana**

(continua)

CURSO	PROVAS DO PS – 2013				NOTAS DO ENEM (de 2011 ou 2012)			
	VAGAS GERAIS	COTAS (Lei 12.711/2012)		TOTAL	VAGAS GERAIS	COTAS (Lei 12.711/2012)		TOTAL
		RENDA*	RAÇA**			RENDA*	RAÇA**	
Artes Visuais (Licenciatura)	21	1	3	25	21	1	3	25
Ciências Ambientais (Bacharelado)	21	1	3	25	21	1	3	25
Ciências Biológicas (Bacharelado)	9	1	2	12	10	1	2	13
Ciências Biológicas (Licenciatura)	9	1	2	12	10	1	2	13
Ciências Farmacêuticas (Bacharelado)	21	1	3	25	21	1	3	25
Ciências Sociais (Licenciatura e	21	1	3	25	21	1	3	25
Comunicação Social com Hab. Em	21	1	3	25	21	1	3	25
Direito (Bacharelado)	21	1	3	25	21	1	3	25
Educação Física (Licenciatura)	21	1	3	25	21	1	3	25
Enfermagem (Licenciatura e	21	1	3	25	21	1	3	25
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	21	1	3	25	21	1	3	25
Física (Licenciatura)	21	1	3	25	21	1	3	25
Geografia (Licenciatura)	12	1	2	15	12	1	2	15
Geografia (Bacharelado)	12	1	2	15	12	1	2	15
História (Licenciatura)	21	1	3	25	21	1	3	25
História (Bacharelado)	12	1	2	15	12	1	2	15

**Tabela 1- Vagas ofertadas pela UNIFAP para ingresso em 2013 aos cursos de graduação dos Campi Marco Zero do Equador e Santana**

	(conclusão)							
Língua Portuguesa e Língua Francesa (Licenciatura)	12	1	2	15	12	1	2	15
Língua Portuguesa e Língua Francesa (Licenciatura)	12	1	2	15	12	1	2	15
Língua Portuguesa e Língua Inglesa (Licenciatura)	12	1	2	15	12	1	2	15
Matemática (Licenciatura)	21	1	3	25	21	1	3	25
Medicina (Bacharelado)	12	1	2	15	12	1	2	15
Pedagogia (Licenciatura)	21	1	3	25	21	1	3	25
Secretariado Executivo (Bacharelado)	21	1	3	25	21	1	3	25
Relações Internacionais (Bacharelado)	21	1	3	25	21	1	3	25
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	21	1	3	25	21	1	3	25
<b>TOTAL</b>	<b>426</b>	<b>24</b>	<b>64</b>	<b>514</b>	<b>428</b>	<b>24</b>	<b>64</b>	<b>516</b>

**Obs.:** RENDA\*: candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (1 salário-mínimo e meio) per capita.  
 RAÇA\*\* candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.

Fonte: Elaborada pela autora com informações extraídas do Edital nº 8/2012 da UNIFAP e suas retificações.

Na Tabela 1 se verifica a oferta total de 1030 vagas distribuídas em 24 cursos, sendo que destas foram reservadas um total de 176 para cotas, com a oferta dividida em: 88 via PS-2013, com a realização de provas; e, 88 via ENEM, com a utilização de nota do ENEM das edições 2011 ou 2012. Assim, as cotas corresponderam a 17,08% do total de vagas ofertadas no Edital nº 8. Analisando o percentual em cada via de ingresso obtém-se 17,12% do total das vagas ofertadas via PS-2013 e 17,05% do total das vagas ofertadas via ENEM nota-se que todos os percentuais de cotas por curso ficaram acima dos 12,5% cumprindo o estipulado na Lei 12.711/2012, para o primeiro ano de implantação.

#### **4.2.3 Cotas ofertadas para ingresso em 2014 (via PS-2014 e via SISU-2014)**

A UNIFAP publicou em seu site institucional o Edital Nº 021, de 25 de Novembro de 2013, referente a seleção de discentes para ingresso em 2014 em **37 (trinta e sete)** cursos de graduação, sendo o funcionamento destes distribuídos em: 29 (vinte e nove) no Campus Marco Zero do Equador; 01 (um) no Campus Santana (Arquitetura e Urbanismo) e 07 (sete) no Campus Oiapoque- Binacional em Oiapoque-AP. Neste PS (PS-2014) a seleção foi realizada por meio da utilização das notas das ENEM das edições 2012 ou 2013 com exceção dos cursos de Matemática e Secretariado Executivo que ofertaram 100% de suas vagas via PS-2014, apenas 50% das vagas para ingresso em 2014 foram ofertadas via PS-2014, os

outros 50% foram ofertadas via SISU 2014, apesar de não se conseguir informações sobre as vagas destinadas às cotas por esta via de ingresso se sabe que foram reservadas no mínimo 25% das vagas ofertadas.

A Tabela 2 mostra como se deu a divisão das vagas ofertadas via PS-2014 para os cursos dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, entre as categorias de acesso por: ampla concorrência e cotas para egressos do ensino médio público, por renda ou raça.

**Tabela 2 - Vagas ofertadas pela UNIFAP para ingresso em 2014 aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, via PS-2014**

CURSO	Vagas Autorizadas	Vagas disponibilizadas no PS-2014 da UNIFAP	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min.*	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *
Artes Visuais (Licenciatura)	50	25	18	2	5
Ciências Ambientais (Bacharelado)	50	25	18	2	5
Ciências Biológicas (Bacharelado)	25	13	9	1	3
Ciências Biológicas (Licenciatura)	25	13	9	1	3
Ciências Sociais (Bacharelado)	25	13	9	1	3
Ciências Sociais (Licenciatura)	25	13	9	1	3
Direito (Bacharelado)	50	25	18	2	5
Educação Física (Licenciatura)	50	25	18	2	5
Enfermagem (Licenciatura e	50	25	18	2	5
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	50	25	18	2	5
Farmácia (Bacharelado)	50	25	18	2	5
Física (Licenciatura)	50	25	18	2	5
Geografia (Bacharelado)	30	15	11	1	3
Geografia (Licenciatura)	30	15	11	1	3
História (Bacharelado)	30	15	11	1	3
História (Licenciatura)	50	25	18	2	5
Jornalismo (Bacharelado)	50	25	18	2	5
Letras – Francês (Licenciatura)	30	15	11	1	3
Letras – Inglês (Licenciatura)	30	15	11	1	3
Matemática	50	50	37	3	10
Medicina (Bacharelado)	30	15	11	1	3
Pedagogia (Licenciatura)	50	25	18	2	5
Relações Internacionais (Bacharelado)	50	25	18	2	5
Secretariado Executivo (Bacharelado)	50	50	37	3	10
Fisioterapia (Bacharelado)	50	25	18	2	5
Engenharia Civil (Bacharelado)	50	25	18	2	5
Ciências da Computação (Bacharelado)	50	25	18	2	5
Administração (Bacharelado)	100	50	37	3	10
Teatro (Licenciatura)	50	25	18	2	5
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	50	25	18	2	5
<b>TOTAL:</b>	<b>1330</b>	<b>717</b>	<b>519</b>	<b>53</b>	<b>145</b>

\* para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas do Edital n. 021/2013 da UNIFAP e suas retificações.

Observa-se na Tabela 2 que foram autorizadas para ingresso em 2014, para os 30 (trinta) cursos constantes na Tabela 2, o total de 1330 vagas, sendo que destas 613 foram ofertadas via SISU-2014 e 717 via PS-2014, conforme a Tabela 2. O PS-2014 destinou o total de 198 vagas às cotas, das quais: 53 para o critério renda e 145 para o critério raça. Assim, as 198 vagas para cotas equivalem à 27,61% de 717, cumprindo o percentual mínimo de 25% previstos na Lei 12.711/2012 para o segundo ano de implantação, no acesso via PS-2014.

#### **4.2.4 Cotas ofertadas para ingresso em 2015 (via PS-2015 e via SISU-2015)**

A seleção para ingresso em 2015 em **37 (trinta e sete)** cursos de graduação da UNIFAP, sendo 29 (vinte e nove) no Campus Marco Zero do Equador; 01 (um) no Campus Santana (Arquitetura e Urbanismo, que passou posteriormente para o Campus Marco Zero) e 07 (sete) no Campus Oiapoque- Binacional em Oiapoque-AP, foi regida pelo Edital Nº 015, de 21 de Novembro de 2014. Com exceção dos cursos de Matemática, Sociologia e Secretariado Executivo que ofertaram 100% de suas vagas via PS-2015, as vagas para ingresso em 2015 foram ofertadas 50% por esta via de ingresso e os outros 50% via SISU-2015. A seleção do PS-2015 utilizou as notas do ENEM das edições 2013 ou 2014; enquanto que o SISU-2015 fez uso das notas do ENEM de 2014. Não se obteve informações sobre as vagas destinadas às cotas pelo edital do SISU-2015 porém, foram reservadas no mínimo 37,5% das vagas ofertadas.

A Tabela 3 mostra como se deu a divisão das vagas ofertadas via PS-2015 para os cursos dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, entre as duas categorias de acesso, por: ampla concorrência e cotas (por renda ou raça).

**Tabela 3 - Vagas ofertadas pela UNIFAP para ingresso em 2015 aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, via PS-2015**

CURSO	Vagas Autorizadas	Vagas disponibilizadas no PS-2015 da UNIFAP	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min.*	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas.*
Artes Visuais (Licenciatura)	50	25	15	2	8
Ciências Ambientais (Bacharelado)	50	25	15	2	8
Ciências Biológicas (Bacharelado)	23	12	7	1	4
Ciências Biológicas (Licenciatura)	25	13	8	1	4
Ciências Sociais (Bacharelado)	30	15	9	1	5
Sociologia (Licenciatura)	30	30	18	3	9
Direito (Bacharelado)	50	25	15	2	8
Educação Física (Licenciatura)	50	25	15	2	8
Enfermagem (Licenciatura e	50	25	15	2	8
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	50	25	15	2	8
Farmácia (Bacharelado)	50	25	15	2	8
Física (Licenciatura)	50	25	15	2	8
Geografia (Bacharelado)	30	15	9	1	5
Geografia (Licenciatura)	30	15	9	1	5
História (Bacharelado)	27	14	8	1	5
História (Licenciatura)	50	25	15	2	8
Jornalismo (Bacharelado)	50	25	15	2	8
Letras – Francês (Licenciatura)	30	15	9	1	5
Letras – Inglês (Licenciatura)	30	15	9	1	5
Matemática	50	25**	15**	2**	8**
Medicina (Bacharelado)	60	30	18	3	9
Pedagogia (Licenciatura)	50	25	15	2	8
Relações Internacionais (Bacharelado)	50	25	15	2	8
Secretariado Executivo (Bacharelado)	50	50	31	4	15
Fisioterapia (Bacharelado)	50	25	15	2	8
Engenharia Civil (Bacharelado)	50	25	15	2	8
Ciências da Computação (Bacharelado)	50	25	15	2	8
Administração (Bacharelado)	50	25	15	2	8
Teatro (Licenciatura)	50	25	15	2	8
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	50	25	15	2	8
<b>TOTAL:</b>	<b>1315</b>	<b>724</b>	<b>442</b>	<b>57</b>	<b>225</b>

\* para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

\*\* não foi localizada nenhuma retificação no site institucional desta divisão de vagas, sendo que deveriam constar as 50 vagas por esta via de ingresso.

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas do Edital n. 015/2014 da UNIFAP e suas retificações.

Visualiza-se na Tabela 3 que foram autorizadas para ingresso em 2015, para os 30 (trinta) cursos nesta inseridos, o total de 1315 vagas, sendo que destas 591 foram ofertadas via SISU-2015 e 724 via PS-2015, foram destinadas às cotas o total de 282 vagas, das quais: 57 para o critério renda e 225 para o critério raça. Assim, as 282 vagas para cotas equivalem à

38,95 % das 724 vagas, cumprindo o mínimo de 37,5% previstos na Lei 12.711/2012, para o acesso via PS-2015.

#### 4.2.5 Cotas ofertadas para ingresso em 2016 (via PS-2016 e via SISU-2016)

O ano de 2016 foi marcado pela comemoração de 4 anos da Lei n. 12.711/2012, e culminou na implantação integral das cotas no percentual de 50% das vagas ofertadas nos processos seletivos aos cursos de graduação das Instituições de Ensino Federais à alunos egressos do ensino médio público, conforme especificado na referida lei. Com isso, a UNIFAP também passou a inserir a partir do seu do seu processo seletivo de 2016 (PS-2016) a reserva de 50% das vagas ofertadas em seus processos seletivos.

As vagas para ingresso em **29 (vinte e nove)** cursos de graduação da UNIFAP, sendo 28 (vinte e oito) no Campus Marco Zero do Equador; 01 (um) no Campus Santana (Arquitetura e Urbanismo, que passou posteriormente para o Campus Marco Zero), foram ofertadas mediante processo seletivo regido pelo Edital N° 021, de 30 de Dezembro de 2015. Com exceção dos cursos de Matemática, Sociologia e Secretariado Executivo que ofertaram 100% de suas vagas via PS-2016, as vagas para ingresso em 2016 foram ofertadas 50% por esta via de ingresso e os outros 50% via SISU-2016. A seleção do PS-2016 utilizou as notas do ENEM das edições 2014 ou 2015; enquanto que o SISU-2016 fez uso das notas do ENEM de 2015, foram reservadas no mínimo 50% das vagas ofertadas por esta via de ingresso que não serão explanadas aqui por falta de informações.

A Tabela 4 mostra como se deu a divisão das vagas ofertadas via PS-2016 para os cursos dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, entre as categorias de acesso por: ampla concorrência e cotas (por renda ou raça).

**Tabela 4 - Vagas ofertadas pela UNIFAP para ingresso em 2016 aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, via PS-2016**

(continua)

CURSO	Vagas Autorizadas	Vagas disponibilizadas no PS-2016 da UNIFAP	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min.*	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas.*
Artes Visuais (Licenciatura)	50	25	12	3	10
Ciências Ambientais (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Ciências Biológicas (Bacharelado)	23	12	6	1	5
Ciências Biológicas (Licenciatura)	25	13	6	1	6
Ciências Sociais (Bacharelado)	30	15	7	2	6
Sociologia (Licenciatura)	30	15	7	2	6

**Tabela 4 - Vagas ofertadas pela UNIFAP para ingresso em 2016 aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, via PS-2016**

(conclusão)

CURSO	Vagas Autorizadas	Vagas disponibilizadas no PS-2016 da UNIFAP	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min.*	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *
Direito (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Educação Física (Licenciatura)	50	25	12	3	10
Enfermagem (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Farmácia (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Física (Licenciatura)	50	25	12	3	10
Geografia (Bacharelado)	30	15	7	2	6
Geografia (Licenciatura)	30	15	7	2	6
História (Licenciatura)	20	10	5	1	4
História (Licenciatura)	20	10	5	1	4
Jornalismo (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Letras – Francês (Licenciatura)	30	15	7	2	6
Letras – Inglês (Licenciatura)	30	15	7	2	6
Matemática	50	50	25	5	20
Medicina (Bacharelado)	60	30	15	4	11
Pedagogia (Licenciatura)	50	25	12	3	10
Relações Internacionais (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Fisioterapia (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Engenharia Civil (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Ciências da Computação (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Administração (Bacharelado)	50	25	12	3	10
Teatro (Licenciatura)	50	25	12	3	10
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	50	25	12	3	10
<b>TOTAL:</b>	<b>1228</b>	<b>640</b>	<b>308</b>	<b>76</b>	<b>256</b>

\* para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública

Fonte: Elaborada pela autora com informações extraídas do Edital n. 021/2015 da UNIFAP e suas retificações.

Observa-se na Tabela 4 que foram autorizadas para ingresso em 2016, para os 29 (vinte e nove) cursos nesta inseridos, o total de 1228 vagas, destas 588 foram ofertadas via SISU-2016 e 640 via PS-2016. Nota-se que por esta via de ingresso foram destinadas às cotas o total de 332 vagas, das quais: 76 para o critério renda e 256 para o critério raça. Assim, as cotas equivalem à 51,87%, cumprindo o mínimo de 50% previstos na Lei 12.711/2012, para o acesso via PS-2016.

Assim, observou-se nesta seção secundária (4.2) e suas seções terciárias: 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4 e 4.2.5 que no período de 2013-2016 a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) conseguiu ofertar em seus editais de processos seletivos para ingresso aos cursos de graduação, dos Campus Marco Zero do Equador e de Santana (curso de Arquitetura e

Urbanismo), os percentuais mínimos estipulados na Lei 12.711/2012 para reserva de vagas, para os primeiros quatro anos de implantação, respectivamente: 12,5%, 25%, 32,5% e 50% das vagas ofertadas em PS, sendo que a UNIFAP ofertou respectivamente: 17,08%, 27,61% 38,95 e 51,78%, excluídas as ofertas via SISU.

#### 4.3 QUANTITATIVO DE COTISTAS QUE CONSEGUIRAM ACESSAR AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIFAP NO PERÍODO DE 2013-2016.

Avança-se agora para a verificação de quantos discentes oriundos de ensino médio público fizeram uso das cotas previstas na Lei 12.711/2012 para acessar aos cursos de graduação da UNIFAP. A referida IFES ainda não possuía dados sobre discentes cotistas inseridos no sistema acadêmico por isso, utilizou-se os dados de cotistas levantados e fornecidos pelo DERCA, pela diretora em exercício em parte do período de implantação das cotas (2015 a 2016) e esteve à frente do referido levantamento. Serão utilizadas as informações da planilha única de dados discentes confrontando-as com os dados visualizados nos editais dos PS de 2013 a 2016, que já foram explanados na seção secundária anterior (4.2) e suas subseções, para se verificar o preenchimento e efetividade das cotas.

As Tabelas 5 e 6 mostram como se deu o início da implantação das cotas na UNIFAP para os cursos dos Campus Marco Zero do Equador e Santana, para ingresso em 2013, vagas ofertadas por duas vias de ingresso PS-2013 e SISU-2013.

**Tabela 5 - Distribuição das vagas ofertadas e matrículas efetivadas via PS-2013 (por meio de realização de provas), análise por tipo de ingresso em cada curso**

(continua)

CURSO	VAGAS OFERTADAS SEGUNDO EDITAL DO PS 2013, Via PS – 2013				MATRÍCULAS EFETIVADAS SEGUNDO DADOS DO NTI E DERCA			
	VAGAS GERAIS	COTAS (Lei 12.711/2012)		TOTAL	VAGAS GERAIS	COTAS (Lei 12.711/2012)		TOTAL
		RENDA*	RAÇA**			RENDA*	RAÇA**	
Artes Visuais (Licenciatura)	21	1	3	25	10	1	3	14
Ciências Ambientais (Bacharelado)	21	1	3	25	18	1	3	22
Ciências Biológicas (Bacharelado)	9	1	2	12	8	1	1	10
Ciências Biológicas (Licenciatura)	9	1	2	12	9	1	2	12
Ciências Farmacêuticas (Bacharelado)	21	1	3	25	21	1	3	25
Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado)	21	1	3	25	22	1	2	25
Comunic. Social com Hab. Em Jornalismo (Bac.)	21	1	3	25	20	1	3	24
Direito (Bacharelado)	21	1	3	25	22	1	2	25
Educação Física (Licenciatura)	21	1	3	25	Sem informação			
Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)	21	1	3	25	19	1	3	23
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	21	1	3	25	18	0	1	19

**Tabela 5 - Distribuição das vagas ofertadas e matrículas efetivadas via PS-2013 (por meio de realização de provas), análise por tipo de ingresso em cada curso**

(conclusão)

	21	1	3	25	Sem informação			
<b>Física (Licenciatura)</b>	21	1	3	25				
Geografia (Licenciatura)	12	1	2	15	17***	2***	4***	23***
Geografia (Bacharelado)	12	1	2	15				
História (Licenciatura)	21	1	3	25	33***	1***	4***	38***
História (Bacharelado)	12	1	2	15				
Língua Portuguesa e Língua Francesa (Licenc.)	12	1	2	15	13	0	1	14
Língua Portuguesa e Língua Inglesa (Licenc.)	12	1	2	15	12	0	2	14
Medicina (Bacharelado)	12	1	2	15	12	1	2	15
Pedagogia (Licenciatura)	21	1	3	25	16	0	2	18
Secretariado Executivo (Bacharelado)	21	1	3	25	16	1	3	20
Relações Internacionais (Bacharelado)	21	1	3	25	21	1	3	25
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	21	1	3	25	21	1	3	25
<b>TOTAL</b>	<b>405</b>	<b>23</b>	<b>61</b>	<b>514</b>	<b>328</b>	<b>16</b>	<b>47</b>	<b>391</b>
<b>TOTAL EXCLUÍDO OS CURSOS EM AMARELO</b>	<b>363</b>	<b>21</b>	<b>55</b>	<b>439</b>				

Obs.: RENDA\*: candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (1 salário-mínimo e meio) per capita.

RAÇA\*\* candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

\*\*\* Os dados do NTI não separaram as vagas dos cursos de Licenciatura dos de Bacharelados, por isso, fez-se a união dos dois tipos para propiciar a análise.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela 5 se visualiza que foram reservadas o total de 84 vagas via PS-2013, distribuídas por 23 cursos, sendo: 23 vagas para cotas - renda (menor que 1,5 S.M.) e 61 vagas para cotas - raça (autodeclarados pretos, pardos ou indígenas); isto equivale a 16,34% do total, cumprindo o mínimo de 12,5% estipulado na Lei 12.711/2012 para o primeiro ano de implantação. Passando a analisar os dados do NTI e DERCA, excluiu-se dois cursos da análise; pois, não se conseguiu informações acerca de cotistas; com isso, ficou para analisar as matrículas efetivadas de apenas 76 vagas reservadas, sendo 21 para renda e 55 para raça. Ao se analisar a oferta e as matrículas efetivadas, se nota que houve cursos em que as vagas não foram totalmente preenchidas (são os números em vermelho na tabela) porém, os cursos de maior prestígio social conseguiram preencher todas as vagas ofertadas, inclusive através das cotas, com exceção de Engenharia Elétrica que não conseguiu preencher todas as vagas. Considerando-se apenas os cursos analisados (isto é, excluindo as linhas da tabela que estão preenchidas na cor amarela), se verifica que no critério renda cinco cursos não conseguiram preencher o total de cinco vagas reservadas; enquanto que, no critério raça não foram preenchidas o total de oito vagas distribuídas por sete cursos. Com isso, o percentual de cotas com matrículas efetuadas (considerando-se apenas os cursos analisados) foi de 16,11% das matrículas efetivadas; sendo que segundo o edital deveria ser de 16,34%; mesmo assim, o percentual geral ficou acima do mínimo de 12,5%.

**Tabela 6 - Vagas ofertadas e preenchidas PS 2013 via ENEM (por meio de utilização das notas do ENEM de 2011 ou 2012), análise por tipo de ingresso em cada curso**

CURSO	VAGAS OFERTADAS SEGUNDO EDITAL DO PS 2013, Via ENEM				MATRÍCULAS EFETIVADAS SEGUNDO DADOS DO NTI E DERCA			
	VAGAS GERAIS	COTAS (Lei 12.711/2012)		TOTAL	VAGAS GERAIS	COTAS (Lei 12.711/2012)		TOTAL
		RENDA*	RAÇA**			RENDA*	RAÇA**	
Artes Visuais (Licenciatura)	21	1	3	25	32	1	3	36
Ciências Ambientais (Bacharelado)	21	1	3	25	26	1	3	30
Ciências Biológicas (Bacharelado)	10	1	2	13	13	1	2	16
Ciências Biológicas (Licenciatura)	10	1	2	13	11	1	1	13
Ciências Farmacêuticas (Bacharelado)	21	1	3	25	23	0	2	25
Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado)	21	1	3	25	23	0	3	26
Comunic. Social com Hab. Em Jornalismo (Bac.)	21	1	3	25	21	1	2	24
Direito (Bacharelado)	21	1	3	25	22	1	2	25
Educação Física (Licenciatura)	21	1	3	25	Sem informação			
Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)	21	1	3	25	24	1	3	28
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	21	1	3	25	29	0	2	31
Física (Licenciatura)	21	1	3	25	47	2	3	52
Geografia (Licenciatura)	12	1	2	15	32***	2***	4***	38***
Geografia (Bacharelado)	12	1	2	15				
História (Licenciatura)	21	1	3	25	40***	2***	3***	45***
História (Bacharelado)	12	1	2	15				
Língua Portuguesa e Língua Francesa (Licenc.)	12	1	2	15	13	1	2	16
Língua Portuguesa e Língua Inglesa (Licenc.)	12	1	2	15	13	1	1	15
Matemática (Licenciatura)	21	1	3	25	Sem informação			
Medicina (Bacharelado)	12	1	2	15	16	0	0	16
Pedagogia (Licenciatura)	21	1	3	25	29	0	3	32
Secretariado Executivo (Bacharelado)	21	1	3	25	25	1	3	29
Relações Internacionais (Bacharelado)	21	1	3	25	23	0	2	25
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	21	1	3	25	23	0	2	25
<b>TOTAL</b>	<b>428</b>	<b>24</b>	<b>64</b>	<b>516</b>				
<b>TOTAL EXCLUÍDO OS CURSOS QUE NÃO POSSUEM INFORMAÇÃO COMPLETA NOS DOIS LADOS</b>	<b>386</b>	<b>22</b>	<b>58</b>	<b>496</b>	<b>485</b>	<b>16</b>	<b>46</b>	<b>547</b>

Obs.: RENDA\*: candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (1 salário-mínimo e meio) per capita.

RAÇA\*\* candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.

\*\*\* Os dados do NTI não separaram as vagas dos cursos de Licenciatura dos de Bacharelados, por isso, fez-se a união dos dois tipos para propiciar a análise.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela 6 se verifica que foram ofertadas via ENEM o total de 516 vagas, excluindo-se da análise os dois cursos em amarelo ficam 496 vagas; ao se observar as matrículas efetuadas tem-se que foram preenchidas mais vagas do que foi ofertado, provavelmente pelo não preenchimento de vagas ofertadas via PS-2013, mesmo após a realização de chamada pública, no entanto, se visualiza que não foram preenchidas por cotas o total de 18 vagas, sendo 6 para renda e 10 para raça. Assim, as 62 matrículas pelas cotas correspondem a 11,33% do total via ENEM.

Com isso, unindo-se os dados das tabelas 5 e 6, excluindo-se da análise os cursos em amarelo, tem-se que em 2013 do total de 938 matrículas efetuadas (correspondentes aos cursos aqui analisados) apenas 125 foram preenchidas por cotistas, o que corresponde a 13,32% desse total. Percebeu-se que apesar da oferta em edital houve dificuldades do preenchimento total das vagas ofertadas através das cotas; porém, as vagas preenchidas alcançaram o mínimo de 12,5%.

As Tabelas 7 e 8 trazem o detalhamento das ofertas e preenchimento das vagas para ingresso em 2014 via PS-2014 e via SISU-2014; os dados estão por curso de ingresso, o que possibilita analisar quais cursos conseguiram ou não preencher as vagas ofertadas por meio das cotas em 2014.

**Tabela 7 - Vagas ofertadas e preenchidas via PS-2014 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso**

(continua)

CURSO	Vagas ofertadas pela via PS-2014.				Matrículas efetuadas segundo dados do NTI e DERCA			
	Vagas disponibilizadas no PS -2014 da UNIFAP	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min. *	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *	Vagas preenchidas via PS 2014	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min. *	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *
Artes Visuais (Licenciatura)	25	18	2	5	26	22	2	2
Ciências Ambientais (Bacharelado)	25	18	2	5	26	21	1	4
Ciências Biológicas (Bacharelado)	13	9	1	3	13	12	0	1
Ciências Biológicas (Licenciatura)	13	9	1	3	13	13	0	0
Ciências Sociais (Bacharelado)	13	9	1	3	14	12	1	1
Ciências Sociais (Licenciatura)	13	9	1	3	13	13	0	0
Direito (Bacharelado)	25	18	2	5	28	23	2	3
<b>Educação Física (Licenciatura)</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>Sem informação</b>			
Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)	25	18	2	5	28	22	2	4
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	25	18	2	5	25	22	1	2
Farmácia (Bacharelado)	25	18	2	5	25	24	1	0
Física (Licenciatura)	25	18	2	5	25	22	0	3
Geografia (Bacharelado)	15	11	1	3	30**	28**	1**	1**
Geografia (Licenciatura)	15	11	1	3				
História (Bacharelado)	15	11	1	3	40**	35**	0**	5**
História (Licenciatura)	25	18	2	5				
Jornalismo (Bacharelado)	25	18	2	5	25	22	0	3
Letras – Francês (Licenciatura)	15	11	1	3	15	14	0	1
Letras – Inglês (Licenciatura)	15	11	1	3	15	13	2	0
<b>Matemática</b>	<b>50</b>	<b>37</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>Sem informação</b>			
Medicina (Bacharelado)	15	11	1	3	30	30	0	0

**Tabela 7 - Vagas ofertadas e preenchidas via PS-2014 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso**

	(conclusão)							
Pedagogia (Licenciatura)	25	18	2	5	26	24	1	1
Relações Internacionais (Bacharelado)	25	18	2	5	24	22	0	2
Secretariado Executivo (Bacharelado)	50	37	3	10	50	44	1	5
Fisioterapia (Bacharelado)	25	18	2	5	24	20	1	3
Engenharia Civil (Bacharelado)	25	18	2	5	25	23	0	2
Ciências da Computação (Bacharelado)	25	18	2	5	25	21	0	4
Administração (Bacharelado)	50	37	3	10	47	42	0	5
Teatro (Licenciatura)	25	18	2	5	24	21	0	3
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	25	18	2	5	27	25	1	1
<b>TOTAL (excluídos os cursos em amarelo):</b>	<b>642</b>	<b>464</b>	<b>48</b>	<b>130</b>	<b>663</b>	<b>560</b>	<b>17</b>	<b>56</b>

\* para candidatas que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

\*\* Os dados do NTI não separaram as vagas dos cursos de Licenciatura dos de Bacharelados, por isso, fez-se a união dos dois tipos para propiciar a análise.

Fonte: Elaborada pela autora.

Da Tabela 7 se visualiza a oferta total de 642, vagas via PS-2014 com a reserva de 178 vagas para cotas, equivalente a 27,72% do total; porém, foram preenchidas 663 vagas, 21 vagas a mais do previsto, com destaque para o curso de medicina que preencheu o dobro da quantidade inicialmente prevista. Nota-se que na modalidade ampla concorrência quase todos os cursos matricularam mais do que o previsto (em destaque na cor azul, para sinalizar que o preenchimento ficou acima da oferta), enquanto que nas duas categorias de cotas ofertadas a maioria dos cursos não conseguiram efetivar o preenchimento das cotas (em destaque em vermelho, para sinalizar que o preenchimento ficou abaixo da oferta). Analisando os dados de matrículas efetivadas tem-se que foram preenchidas apenas 73 vagas através das cotas, o que equivale a 11,01% do total de vagas preenchidas via PS-2014 abaixo do mínimo de 25% previsto na Lei 12711/2012 para o segundo ano de implantação das cotas ficando abaixo até mesmo do percentual de vagas preenchidas pelas cotas no ano anterior pelo PS de 2013.

**Tabela 8 - Vagas ofertadas e preenchidas via SISU-2014 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso**

CURSO	Vagas ofertadas via SISU 2014 ***	Matrículas efetuadas segundo dados do NTI e DERCA			
		Vagas preenchidas via SISU 2014	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min. *	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *
Artes Visuais (Licenciatura)	25	30	27	0	3
Ciências Ambientais (Bacharelado)	25	32	27	3	2
Ciências Biológicas (Bacharelado)	12	13	12	0	1
Ciências Biológicas (Licenciatura)	12	15	14	0	1
Ciências Sociais (Bacharelado)	12	14	12	2	0
Ciências Sociais (Licenciatura)	12	13	10	3	0
Direito (Bacharelado)	25	25	20	2	3
<b>Educação Física (Licenciatura)</b>	<b>25</b>	<b>Sem informação</b>			
Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)	25	34	24	8	2
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	25	33	27	4	2
Farmácia (Bacharelado)	25	28	23	3	2
Física (Licenciatura)	25	31	24	4	3
Geografia (Bacharelado)	15	32	28**	0**	4
Geografia (Licenciatura)	15				
História (Bacharelado)	15	42	33**	6**	3
História (Licenciatura)	25				
Jornalismo (Bacharelado)	25	27	23	4	0
Letras – Francês (Licenciatura)	15	19	15	2	2
Letras – Inglês (Licenciatura)	15	17	13	4	0
<b>Matemática</b>	<b>0</b>	<b>Sem informação</b>			
Medicina (Bacharelado)	15	34	30	2	2
Pedagogia (Licenciatura)	25	30	26	2	2
Relações Internacionais (Bacharelado)	25	29	23	3	3
<b>Secretariado Executivo (Bacharelado)</b>	<b>0</b>	<b>Sem informação</b>			
Fisioterapia (Bacharelado)	25	26	23	2	1
Engenharia Civil (Bacharelado)	25	31	25	3	3
Ciências da Computação (Bacharelado)	25	33	29	4	0
Administração (Bacharelado)	50	56	44	6	6
Teatro (Licenciatura)	25	26	24	1	1
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	25	25	24	0	1
<b>TOTAL:</b>	<b>588</b>	<b>695</b>	<b>580</b>	<b>68</b>	<b>47</b>

\* para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

\*\* Os dados do NTI não separaram as vagas dos cursos de Licenciatura dos de Bacharelados, por isso, fez-se a união dos dois tipos para propiciar a análise.

\*\*\*de acordo com as vagas autorizadas mencionadas no Edital n. 21/2013 da UNIFAP, seus anexos e retificações.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela 8 se visualiza a oferta total de 588 vagas via SISU-2014, não se conseguiu os dados do edital sobre as vagas reservadas para as cotas, mas, se sabe que foram no mínimo 25% deste total. Analisando os dados de matrículas efetivadas, viu-se que foram efetuadas 695 matrículas, sendo preenchidas 107 vagas acima do ofertado; constata-se que 115 vagas foram preenchidas através das cotas, o que equivale a 16,55% do total de matrículas via SISU-2014; ficando abaixo do mínimo de 25% previsto na Lei 12711/2012 para o segundo ano de implantação das cotas.

Ao se unir os dados das Tabelas 7 e 8, tem-se o total de 1358 matrículas efetivadas, e destas apenas 188 discentes utilizaram-se das cotas para ingresso em 2014, nos cursos de graduação analisados, o que equivale à 13,84% do total de matrículas efetivadas, abaixo do mínimo de 25% previsto na Lei 12.711/2012 para o segundo ano de implantação, o que demonstra que novamente houve dificuldades para o preenchimento total das cotas.

As Tabelas 9 e 10 detalham as ofertas e preenchimento das vagas para ingresso em 2015 via PS-2015 e via SISU-2015 os dados estão por curso de ingresso, o que possibilita analisar quais cursos conseguiram ou não preencher as vagas ofertadas por meio das cotas no ano de 2015.

**Tabela 9 - Vagas ofertadas e preenchidas via PS-2015 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso**

(continua)

CURSO	Vagas ofertadas pela via PS-2015.				Matrículas efetuadas segundo dados do NTI e DERCA			
	Vagas disponibilizadas no PS - 2015 da UNIFAP	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min. *	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *	Vagas preenchidas via PS 2015	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min. *	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *
Artes Visuais (Licenciatura)	25	15	2	8	28	20	2	6
Ciências Ambientais (Bacharelado)	25	15	2	8	25	22	1	2
Ciências Biológicas (Bacharelado)	12	7	1	4	12	11	0	1
Ciências Biológicas (Licenciatura)	13	8	1	4	Sem informação			
Ciências Sociais (Bacharelado)	15	9	1	5	Sem informação			
Sociologia (Licenciatura)	30	18	3	9	33	27	1	5
Direito (Bacharelado)	25	15	2	8	26	26	0	0
Educação Física (Licenciatura)	25	15	2	8	Sem informação			
Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)	25	15	2	8	26	23	2	1
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	25	15	2	8	25	20	1	4
Farmácia (Bacharelado)	25	15	2	8	25	21	2	2

**Tabela 9 - Vagas ofertadas e preenchidas via PS-2015 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso**  
(conclusão)

Física (Licenciatura)	25	15	2	8	27	23	0	4
Geografia (Bacharelado)	15	9	1	5	30**	21**	1**	8**
Geografia (Licenciatura)	15	9	1	5				
História (Bacharelado)	14	8	1	5	42**	35**	1**	6**
História (Licenciatura)	25	15	2	8				
Jornalismo (Bacharelado)	25	15	2	8	26	23	1	2
Letras – Francês (Licenciatura)	15	9	1	5	15	11	1	3
Letras – Inglês (Licenciatura)	15	9	1	5	16	15	0	1
Medicina (Bacharelado)	30	18	3	9	33	32	0	1
Pedagogia (Licenciatura)	25	15	2	8	25	21	0	4
Relações Internacionais (Bacharelado)	25	15	2	8	26	23	0	3
Secretariado Executivo (Bacharelado)	50	31	4	15	10	7	0	3
Fisioterapia (Bacharelado)	25	15	2	8	25	23	1	1
<b>Engenharia Civil (Bacharelado)</b>	<b>25</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>Sem informação</b>			
Ciências da Computação (Bacharelado)	25	15	2	8	26	19	0	7
Administração (Bacharelado)	25	15	2	8	71	54	4	13
Teatro (Licenciatura)	25	15	2	8	26	19	2	5
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	25	15	2	8	25	18	0	7
<b>TOTAL (excluídos os cursos em amarelo):</b>	<b>724</b>	<b>442</b>	<b>57</b>	<b>225</b>	<b>623</b>	<b>514</b>	<b>20</b>	<b>89</b>

\* para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

\*\* Os dados do NTI não separaram as vagas dos cursos de Licenciatura dos de Bacharelados, por isso, fez-se a união dos dois tipos para propiciar a análise.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela 9, considerando apenas os 25 cursos que possuem as informações de dados do NTI e DERCA, tem-se a oferta total de 724 com a reserva de 282 vagas para cotas, equivalente a 38,95% do total porém, só foram preenchidas 623 vagas, ao se analisar os quantitativos de vagas preenchidas por tipo de ingresso percebe-se que na modalidade ampla concorrência quase todos os cursos matricularam mais do que o previsto (em destaque na cor azul, para sinalizar que o preenchimento ficou acima da oferta), enquanto que nas duas categorias de cotas ofertadas a maioria dos cursos não conseguiram efetivar o preenchimento das cotas (em destaque em vermelho, para sinalizar que o preenchimento ficou abaixo da oferta). Notou-se que foram preenchidas apenas 109 vagas através das cotas, o que equivale a cerca de 17,49% do total de vagas aqui analisadas, abaixo do mínimo de 32,5% previsto na Lei 12711/2012 para o terceiro ano de implantação das cotas.

**Tabela 10 - Vagas ofertadas e preenchidas via SISU-2015 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso**

CURSO	Vagas ofertadas via SISU 2015 ***	Matrículas efetuadas segundo dados do NTI e DERCA			
		Vagas preenchidas via SISU 2015	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min. *	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *
Artes Visuais (Licenciatura)	25	34	26	3	5
Ciências Ambientais (Bacharelado)	25	31	24	1	6
Ciências Biológicas (Bacharelado)	11	16	13	0	3
Ciências Biológicas (Licenciatura)	12	Sem informação			
Ciências Sociais (Bacharelado)	15	Sem informação			
Direito (Bacharelado)	25	27	20	2	5
Educação Física (Licenciatura)	25	Sem informação			
Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)	25	30	18	2	10
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	25	28	25	0	3
Farmácia (Bacharelado)	25	27	17	4	6
Física (Licenciatura)	25	29	19	1	9
Geografia (Bacharelado)	15	36	23	1	12
Geografia (Licenciatura)	15				
História (Bacharelado)	13				
História (Licenciatura)	25	45	33	2	10
Jornalismo (Bacharelado)	25	27	18	3	6
Letras – Francês (Licenciatura)	15	19	13	0	6
Letras – Inglês (Licenciatura)	15	15	11	1	3
Medicina (Bacharelado)	30	33	27	2	4
Pedagogia (Licenciatura)	25	29	18	2	9
Relações Internacionais (Bacharelado)	25	26	21	1	4
Fisioterapia (Bacharelado)	25	29	19	2	8
Engenharia Civil (Bacharelado)	25	Sem informação			
Ciências da Computação (Bacharelado)	25	29	24	1	4
Administração (Bacharelado)	25	25	22	1	2
Teatro (Licenciatura)	25	27	20	1	6
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	25	27	22	2	3
<b>TOTAL:</b>	<b>514</b>	<b>589</b>	<b>433</b>	<b>32</b>	<b>124</b>

\* para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

\*\* Os dados do NTI não separaram as vagas dos cursos de Licenciatura dos de Bacharelados, por isso, fez-se a união dos dois tipos para propiciar a análise.

\*\*\*de acordo com as vagas autorizadas mencionadas no Edital n. 15/2014 da UNIFAP, seus anexos e retificações.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 10 se nota a oferta total de 514 vagas via SISU-2015, para os cursos que estão sendo analisados (excluídos os cursos em amarelo). Analisando os dados de matrículas efetivadas viu-se que foram efetuadas 589 matrículas, com preenchimento de 75

vagas acima do ofertado, constata-se que 156 vagas foram preenchidas através das cotas, o que equivale a 26,48% do total de matrículas via SISU-2015 ficando abaixo do mínimo de 32,5% previsto na Lei 12711/2012 para o terceiro ano de implantação das cotas.

Ao se unir os dados das Tabelas 9 e 10 chega-se ao total de 1.212 matrículas efetivadas, e destas apenas 265 discentes utilizaram as cotas para ingresso em 2015, nos cursos de graduação analisados, o que equivale à 21,86% do total de matrículas efetivadas, muito abaixo do mínimo de 37,5% previsto na Lei 12.711/2012 para o terceiro ano de implantação demonstrando que por três anos consecutivos houve dificuldades para o preenchimento total das cotas.

Para finalizar a análise do quantitativo de cotistas que ingressaram de 2013-2016 as Tabelas 11 e 12 apresentarão as ofertas e preenchimento das vagas para ingresso em 2016 via PS-2016 e via SISU-2016 e assim como nas Tabelas anteriores os dados estão por curso de ingresso, o que possibilita analisar quais cursos conseguiram ou não preencher as vagas ofertadas por meio das cotas no ano de 2016.

**Tabela 11 - Vagas ofertadas e preenchidas via PS-2016 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso**

(continua)

CURSO	Vagas ofertadas pela via PS-2016.				Matrículas efetuadas segundo dados do NTI e DERCA			
	Vagas disponibilizadas no PS - 2016 da UNIFAP	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min. *	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *	Vagas preenchidas via PS 2016	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min. *	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *
Artes Visuais (Licenciatura)	25	12	3	10	26	19	2	5
Ciências Ambientais (Bacharelado)	25	12	3	10	25	17	4	4
Ciências Biológicas (Bacharelado)	12	6	1	5	11	8	0	3
Ciências Biológicas (Licenciatura)	13	6	1	6	Sem informação			
Ciências Sociais (Bacharelado)	15	7	2	6	Sem informação			
Sociologia (Licenciatura)	15	7	2	6	15	11	0	4
Direito (Bacharelado)	25	12	3	10	25	19	2	4
Educação Física (Licenciatura)	25	12	3	10	Sem informação			
Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)	25	12	3	10	25	19	2	4
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	25	12	3	10	25	16	2	7
Farmácia (Bacharelado)	25	12	3	10	25	19	1	5
Física (Licenciatura)	25	12	3	10	25	21	0	4
Geografia (Bacharelado)	15	7	2	6	30**	22**	3**	5**
Geografia (Licenciatura)	15	7	2	6				

**Tabela 11 - Vagas ofertadas e preenchidas via PS-2016 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso**

	(conclusão)							
História (Bacharelado)	10	5	1	4	20**	14**	1**	5**
História (Licenciatura)	10	5	1	4				
Jornalismo (Bacharelado)	25	12	3	10	25	21	2	2
Letras – Francês (Licenciatura)	15	7	2	6	15	8	2	5
Letras – Inglês (Licenciatura)	15	7	2	6	15	10	2	3
Medicina (Bacharelado)	30	15	4	11	35	34	0	1
Pedagogia (Licenciatura)	25	12	3	10	25	20	1	4
Relações Internacionais (Bacharelado)	25	12	3	10	25	25	0	0
Secretariado Executivo (Bacharelado)	25	12	3	10	25	22	2	1
Fisioterapia (Bacharelado)	25	12	3	10	25	18	2	5
Engenharia Civil (Bacharelado)	25	12	3	10	25	18	2	5
Ciências da Computação (Bacharelado)	25	12	3	10	24	19	3	2
Administração (Bacharelado)	25	12	3	10	25	22	1	2
Teatro (Licenciatura)	25	12	3	10	24	17	1	6
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	25	12	3	10	28	25	1	2
<b>TOTAL (excluídos os cursos em amarelo):</b>	<b>537</b>	<b>258</b>	<b>65</b>	<b>214</b>	<b>543</b>	<b>426</b>	<b>34</b>	<b>83</b>

\* para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

\*\* Os dados do NTI não separaram as vagas dos cursos de Licenciatura dos de Bacharelados, por isso, fez-se a união dos dois tipos para propiciar a análise.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao se observar a Tabela 11 verifica-se que foram efetivadas 543 matrículas 6 vagas a mais do que foi ofertado e apesar da referida reserva de vagas nota-se que as matrículas foram efetuadas majoritariamente pelo ingresso por ampla concorrência, ao passo que não se conseguiu matricular a totalidade de vagas para cotistas. Do total de 543 vagas preenchidas apenas 117 vagas foram por cotistas, o que equivale a cerca de 21,55% deste total. Assim, do total de 279 vagas para ingresso de cotistas 162 acabaram sendo preenchidas por ampla concorrência e o total de 426 vagas preenchidas por ampla concorrência equivalem à 78,45% do total de matrículas efetivadas.

**Tabela 12 - Vagas ofertadas e preenchidas via SISU-2016 para os cursos de graduação dos Campus Marco Zero e Santana, análise por tipo de ingresso em cada curso**

CURSO	Vagas ofertadas via SISU 2016***	Matrículas efetuadas segundo dados do NTI e DERCA			
		Vagas preenchidas via SISU 2016	Ampla Concorrência	Renda Percapita ≤ 1,5 sal. Min. *	Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. *
Artes Visuais (Licenciatura)	25	25	27	24	1
Ciências Ambientais (Bacharelado)	25	25	29	24	2
Ciências Biológicas (Bacharelado)	13	13	13	13	0
Ciências Biológicas (Licenciatura)	12	Sem informação			
Ciências Sociais (Bacharelado)	15	Sem informação			
Sociologia (Licenciatura)	15	16	15	1	0
Direito (Bacharelado)	25	25	27	23	2
Educação Física (Licenciatura)	25	Sem informação			
Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)	25	27	21	2	4
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	25	29	21	5	3
Farmácia (Bacharelado)	25	27	22	2	3
Física (Licenciatura)	25	26	17	5	4
Geografia (Bacharelado)	15	31**	27**	0**	4**
Geografia (Licenciatura)	15				
História (Bacharelado)	10	43**	33**	6**	4**
História (Licenciatura)	10				
Jornalismo (Bacharelado)	25	28	26	0	2
Letras – Francês (Licenciatura)	15	17	12	0	5
Letras – Inglês (Licenciatura)	15	18	16	2	0
Medicina (Bacharelado)	30	37	29	5	3
Pedagogia (Licenciatura)	25	30	24	4	2
Relações Internacionais (Bacharelado)	25	28	24	1	3
Fisioterapia (Bacharelado)	25	28	24	1	3
Engenharia Civil (Bacharelado)	25	27	24	1	2
Ciências da Computação (Bacharelado)	25	28	20	4	4
Administração (Bacharelado)	25	27	22	4	1
Teatro (Licenciatura)	25	26	22	3	1
Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	25	26	22	4	0
<b>TOTAL:</b>	<b>538</b>	<b>615</b>	<b>505</b>	<b>55</b>	<b>55</b>

\* para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

\*\* Os dados do NTI não separaram as vagas dos cursos de Licenciatura dos de Bacharelados, por isso, fez-se a união dos dois tipos para propiciar a análise.

\*\*\*de acordo com as vagas autorizadas mencionadas no Edital n. 21/2015 da UNIFAP, seus anexos e retificações.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 12 se nota a oferta total de 538 vagas via SISU-2016, considerando apenas os cursos com informações. Analisando os dados de matrículas efetivadas, viu-se que

foram efetuadas 615 matrículas, com preenchimento de 77 vagas acima do ofertado; constata-se que 110 vagas foram preenchidas através das cotas, equivalente à 17,89% de 615, sendo que deve ter sido reservado o mínimo de 50% das vagas ofertadas para ingresso pelas cotas, conforme estipulado na Lei 12.711/2012 para o quarto ano de implantação.

Ao se unir os dados das Tabelas 11 e 12, chega-se ao total de 1.158 matrículas efetivadas, e destas apenas 227 discentes utilizaram as cotas para ingresso em 2016, nos cursos de graduação analisados, o que equivale à 19,60% do total de matrículas efetivadas muito abaixo do mínimo ofertado em edital, que era de 50% estipulado pela Lei 12.711/2012 para o quarto ano de implantação.

Nesta seção secundária se observou que apesar da UNIFAP ter conseguido ofertar os percentuais mínimos estipulados na Lei 12.711/2012 para reserva de vagas, em seus editais de processos seletivos para ingresso aos cursos de graduação para os primeiros quatro anos de implantação, verificou-se nos dados coletados junto ao NTI e DERCA que apenas um pequeno percentual das vagas ofertadas foi ocupado por cotistas. Visualizou-se que em todo o período de 2013-2016 as vagas ofertadas para ingresso pelas cotas não foram totalmente preenchidas, e que apenas em 2013 foi que se conseguiu preencher um quantitativo acima do mínimo que deveria ser ofertado segundo a referida lei, ao passo que nos demais anos o preenchimento ficou muito abaixo do percentual mínimo reservado para as cotas.

#### 4.4 VERIFICAÇÃO DOS STATUS DE ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2019 (2019.1), QUE INGRESSARAM NO PERÍODO DE 2011-2015.

Menciona-se que os cursos de graduação da UNIFAP, analisados neste trabalho, possuem tempo mínimo de integralização de 4 a 6 anos, com isso, as turmas ingressantes em 2016 ainda não apresentaram discentes graduados, por isso, não será verificado os status de discentes que ingressaram em 2016. Assim, com base nos dados de discentes que ingressaram no período de 2011 a 2015, elaborou-se a Tabela 13, que mostra os quantitativos de discentes em cada categoria de status (situação acadêmica) no primeiro semestre de 2019, separando-se por categoria de ingresso (por ampla concorrência – não cotista, ou por cota – cotista). Menciona-se que só foram utilizados dados de discentes que possuíam a informação sobre o status acadêmico na planilha única de dados discentes.

**Tabela 13 - Status de discentes, no semestre de 2019.1, que ingressaram aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e Santana no período de 2011-2015**

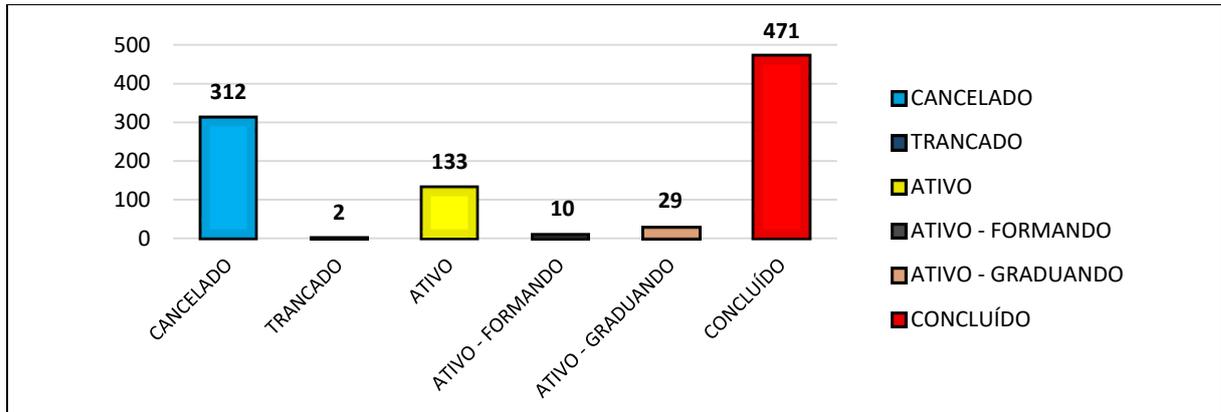
ANO DE INGRESSO		2011	2012	2013	2014	2015
DISCENTES	TOTAL	957	961	938	1354	1212
	COTISTA	-----	-----	125	188	265
	NÃO COTISTA	957	961	813	1166	947
STATUS	CATEGORIA DE INGRESSO	2011	2012	2013	2014	2015
CANCELADO	COTISTA	-----	-----	31	89	118
	NÃO COTISTA	312	353	272	508	313
TRANCADO	COTISTA	-----	-----	0	0	0
	NÃO COTISTA	2	5	3	9	10
ATIVO	COTISTA	-----	-----	42	65	127
	NÃO COTISTA	133	209	249	438	543
ATIVO - FORMANDO	COTISTA	-----	-----	2	3	2
	NÃO COTISTA	10	10	5	5	14
ATIVO - GRADUANDO	COTISTA	-----	-----	7	3	2
	NÃO COTISTA	29	25	24	25	16
TOTAL ATIVO	COTISTA	-----	-----	51	71	131
	NÃO COTISTA	172	244	278	468	573
CONCLUÍDO	COTISTA	-----	-----	43	28	16
	NÃO COTISTA	471	359	260	181	51

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 13 se nota que no primeiro semestre de 2019 (2019.1) existia um grande quantitativo de discentes que ingressaram no período de 2011-2015 com status de curso CANCELADO; bem como, um considerável quantitativo com status de ATIVO ou CONCLUÍDO, sendo que estes dois como se visualiza possuem uma relação inversamente proporcional, quando considerado o ano de ingresso; menciona-se que os status de ATIVO - FORMANDO ou ATIVO – GRADUANDO significam que o(a) discente já se encontra na expectativa da colação de grau (formatura). Ressalta-se que mesmo os discentes que ingressaram em 2011 ou 2012 apenas menos da metade, do analisado, concluíram seus cursos e ainda existia vários com status de ATIVO.

Para possibilitar uma análise mais detalhada dos dados da Tabela 13, estes serão explanados em um gráfico para cada ano, correspondentes aos Gráficos 16, 17, 18, 19 e 20.

**Gráfico 16–Quantitativos de status dos discentes que ingressaram em 2011**

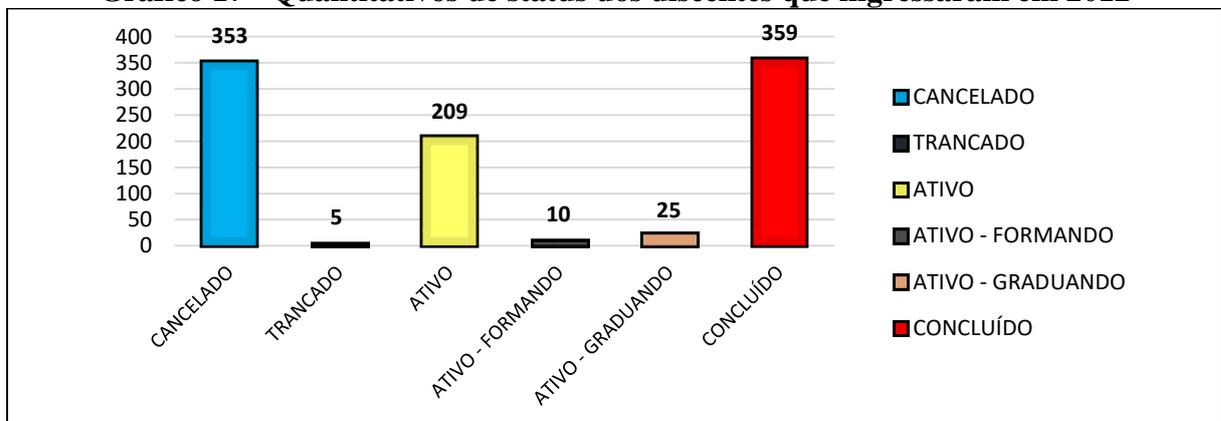


Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 16 se verifica que apenas 49% (471 discentes) conseguiram concluir seu curso e cerca de 4% (39 discentes) estavam na expectativa da formatura; ao passo que aproximadamente 33% (312 discentes) cancelou a matrícula e ainda existiam 14% (133 discentes) com status de ativo, mesmo já tendo decorrido 8 anos do ingresso. Se considerarmos como já concluído os status de quem só estava aguardando a formatura, e unindo os status de cancelado e trancado para interpretar como cancelado, os dados se resumem aos percentuais acerca de: 53% concluído, 33% cancelado e 14% ativo.

O Gráfico 17 mostra como se encontravam no primeiro semestre de 2019 os status de discentes que ingressaram em 2012, apenas não cotistas, menciona-se que está se trabalhando apenas com o total de 961 discentes; pois, tinham algumas células da planilha sem a informação do status.

**Gráfico 17 - Quantitativos de status dos discentes que ingressaram em 2012**

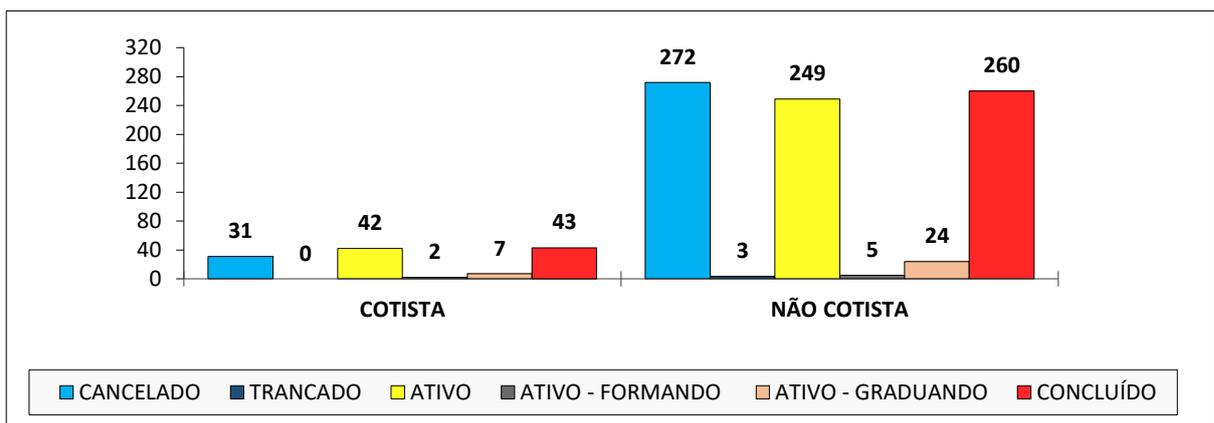


Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 17 se nota que após 7 anos do ingresso existiam o percentual aproximadamente igual de discentes com status de curso CANCELADO e de CONCLUÍDO, no valor de aproximado de 37% cada (353 e 359 discentes); sobrando cerca de 26% (249 discentes) dividido entre os outros status, sendo que deste aproximados 22% (209 discentes) era de discentes ativos. Novamente serão considerados como já concluído os status de quem só estava aguardando a formatura, e unidos os status de cancelado e trancado para interpretar como cancelado, com isso, os dados se resumem aos percentuais aproximados de: 41% concluído, 37% cancelado e 22% ativo.

O Gráfico 18 mostrará os status, no primeiro semestre de 2019, dos discentes que ingressaram em 2013, analisando-se apenas o total de 938 discentes, destes são 125 cotistas e 813 não cotistas (que ingressaram por ampla concorrência).

**Gráfico 18 -Status dos discentes cotistas e não cotistas que ingressaram em 2013**



Fonte: Elaborado pela autora.

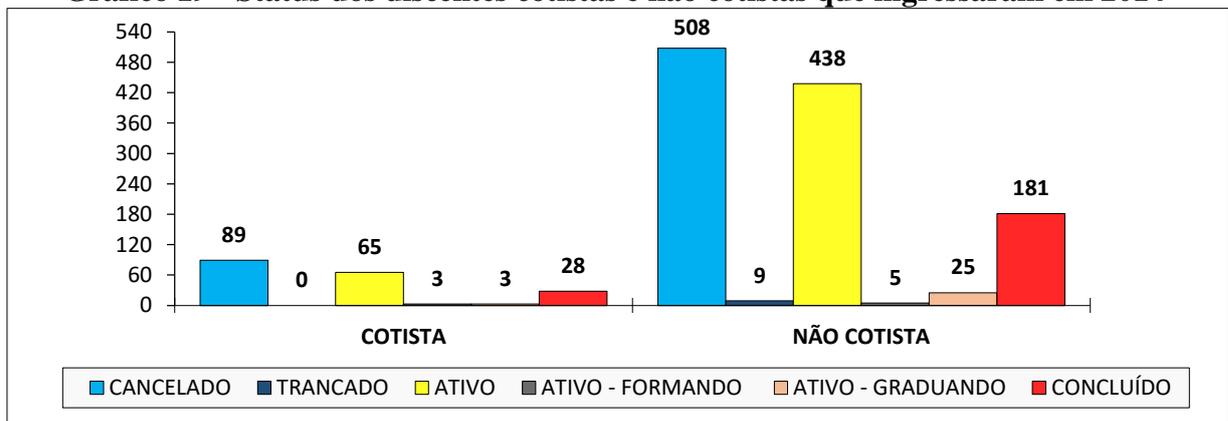
No Gráfico 18 se verifica que após 6 anos do ingresso de 938 (100%) discentes, estes apresentaram as seguintes situações acadêmicas(status): 303 ( $\approx 32,3\%$ ) cancelaram seus cursos, 3 ( $\approx 0,3\%$ ) trancaram, 291 ( $\approx 31\%$ ) ainda estavam ativos, 38 ( $\approx 4\%$ ) já aguardavam a formatura e apenas 303 ( $\approx 32,3\%$ ) tinham concluído seus cursos. Se considerarmos como já concluído os status de quem só estava aguardando a formatura, e unindo os status de cancelado e trancado para interpretar como cancelado, os dados gerais se resumem aos percentuais aproximados de: 36,4% concluído, 32,6% cancelado e 31% ativo.

Analisando separadamente os status dos 125 (100%) discentes cotistas, tem-se: 31 (24,8%) cancelado, 42 (33,6%) ativo, 9 (7,2%) aguardando a formatura, 43 (34,4%) concluído. Já os valores de status acadêmicos dos 813 (100%) discentes não cotistas, são: 272 ( $\approx 33,45\%$ ) cancelados, 3 ( $\approx 3,69\%$ ) trancados, 249 ( $\approx 30,63\%$ ) ativos, 29 ( $\approx 3,56\%$ )

aguardando a formatura e somente 260 ( $\approx 31,98\%$ ) concluídos. Assim, se percebe que tanto cotistas quanto não cotistas apresentaram percentuais de status muito semelhantes suscitando a hipótese de que estes enfrentaram dificuldades com semelhantes intensidades no tempo decorrido e a entrada de cotista não ocasionou em queda da qualidade dos cursos.

O Gráfico 19 mostrará os status de 1.354 discentes que ingressaram em 2014, no primeiro semestre de 2019, destes 188 são cotistas e 1.166 são não cotistas. O ingresso em 2014 foi dividido em duas vias: via PS-2014 (com a utilização das notas do ENEM das edições de 2012 ou 2013) e via SISU-2014 (com a utilização das notas do ENEM da edição 2013); não se fez a distinção destas vias de ingresso, apenas dos tipos de ingresso (cotista ou não cotista).

**Gráfico 19 - Status dos discentes cotistas e não cotistas que ingressaram em 2014**



Fonte: Elaborado pela autora.

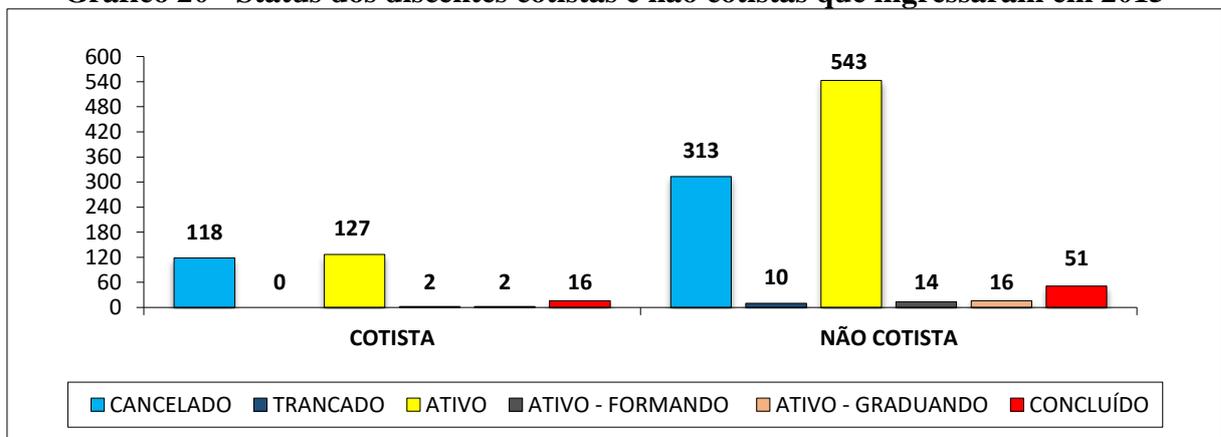
No Gráfico 19 se visualiza que após 5 anos do ingresso de 1354 (100%) discentes: 597 ( $\approx 44,1\%$ ) cancelaram, 503 ( $\approx 37,1\%$ ) estavam ativos, 36 ( $\approx 2,7\%$ ) estavam na expectativa da formatura, e apenas 209 ( $\approx 15,4\%$ ) conseguiram concluir seus cursos. Se considerarmos como já concluído os status de quem só estava aguardando a formatura, e unindo os status de cancelado e trancado para interpretar como cancelado, os dados se resumem aos percentuais de aproximadamente: 18,1% concluído, 44,7% cancelado e 37,2% ativo.

Analisando separadamente os 188 (100%) cotistas, tem-se que destes: 89 ( $\approx 47,3\%$ ) haviam cancelado o curso, 65 ( $\approx 34,6\%$ ) ainda se encontravam ativos, 6 ( $\approx 3,2\%$ ) já aguardavam a formatura e apenas 28 ( $\approx 14,9\%$ ) tinham concluído. Em relação aos 1.166 (100%) não cotistas, estes tinham em 2019.1 os seguintes valores de status: 508 ( $\approx 43,6\%$ ) cancelado, 9 ( $\approx 0,8\%$ ) trancado, 438 ( $\approx 37,6\%$ ) ainda ativos, 30 ( $\approx 2,6\%$ ) aguardando a colação de grau e

somente 181 ( $\approx 15,5\%$ ) tinham concluído seus cursos. Percebe-se os status de cotistas e não cotistas possuíam percentuais bem próximos, quando analisados separadamente.

O Gráfico 20 explanará os status do quantitativo total de 1.212 discentes que ingressaram em 2015, sendo as matrículas efetivadas por duas vias de ingresso: via PS-2015 (com a utilização das notas do ENEM das edições de 2013 ou 2014) e via SISU-2015 (com a utilização das notas do ENEM da edição 2014); não se fez a distinção destas vias de ingresso, apenas dos tipos de ingresso (cotista ou não cotista).

**Gráfico 20 - Status dos discentes cotistas e não cotistas que ingressaram em 2015**

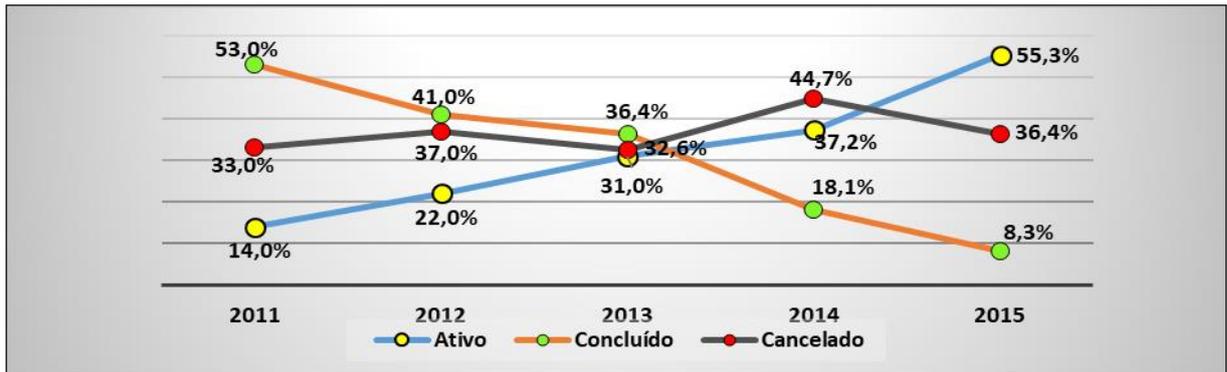


Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 20 mostrou de forma nítida que apesar dos cursos da UNIFAP possuírem o tempo mínimo de integralização majoritariamente de 8 semestres (4 anos) ou 10 semestres (5 anos), após o decorrer 4 anos poucos discentes conseguiram concluir seus cursos, se verifica que no primeiro semestre de 2019 do total de 1.212 (100%) discentes apenas 67 ( $\approx 5,53\%$ ) alunos já haviam concluído seus cursos e somente o total de 34 discentes ( $\approx 2,81\%$ ) já se encontravam aguardando a formatura ao passo que 670 ( $\approx 55,28\%$ ) ainda encontravam-se com o status de ATIVO. Se considerarmos como já concluído os status de quem só estava aguardando a formatura, e unindo os status de cancelado e trancado para interpretar como cancelado, os dados se resumem aos percentuais aproximados de: 8,3% concluído, 36,4% cancelado e 55,3% ativo.

Dos, já expostos, percentuais anuais dos status de discentes criou-se o Gráfico 21.

**Gráfico 21- Evolução do percentual de status de discentes, ingressantes de 2011 a 2015**



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se no Gráfico 21 que os percentuais de discentes com status **ativo** cresceu no decorrer do tempo, o que é logicamente previsível, uma vez que, quanto menor o tempo de ingresso decorrido, também será menor o percentual da grade curricular cursada, podendo até mesmo não ter sido integralizada, justamente o que ocorre no ano de 2015 para os cursos com tempo de integralização maior que 4 anos; e inversamente a isto, quanto maior o tempo de ingresso decorrido maior percentual da ementa já ministrado, aumentando a probabilidade de que aumente também o percentual dos discentes com status de curso **concluído**, como se observa no Gráfico 21. Porém, um dado muito curioso requer uma maior atenção, é o fato do percentual de status **cancelado** (que está reunindo os status cancelado e trancado) que cresceu no decorrer dos anos, o que não é de tão fácil aceitação, muito menos previsível, uma vez que, deveria comportar-se de forma semelhante ao status de **concluído**, pois, quanto menor o tempo do aluno no curso deveria acarretar em menor probabilidade deste cancelá-lo, uma vez que, ainda não viveu tempo suficiente de vivenciar situações problemáticas que poderiam levá-lo a tomada por tal decisão, e sobre as prováveis causas que podem ter contribuído para que isto acontecesse se diz que serão explanadas na seção 5.

Assim, chegou-se a uma conclusão preliminar de que a maioria dos discentes que ingressaram aos cursos de graduação da UNIFAP no período de 2011-2015 enfrentaram dificuldades para conclusão de seus cursos, e apenas alguns conseguiram vencê-las chegando a concluir seus cursos, ao passo que muitos não conseguiram superar estas e acabaram cancelando o curso, sendo que em 2019.1 ainda existia um significativo quantitativo de discentes ativos, o que levou a inferir que a maioria dos discentes da UNIFAP ultrapassam o tempo mínimo de integralização de seus cursos, problemática vivenciada em muitas IES brasileiras.

#### 4.5 VERIFICAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS DISCENTES QUE INGRESSARAM NOS PS DE 2011 A 2016

Para se calcular a média aritmética do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) por ano de ingresso utilizou-se apenas as células, da planilha única de dados discentes, dos cursos analisados nesta pesquisa, que continham valores de IRA maiores que zero.

**Tabela 14 - Média dos Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), dos discentes ingressantes do período de 2011-2016, no primeiro semestre de 2019**

<b>MÉDIA DOS IRA DOS INGRESSANTES DE 2011-2016, POR TIPO E ANO DE INGRESSO.</b>										
ANO DE INGRESSO	2011	2012	2013		2014		2015		2016	
TIPO DE INGRESSO	não cotista	não cotista	cotista	não cotista						
MÉDIA ARITMÉTICA POR INGRESSO			6,14	6,20	5,90	5,65	5,54	5,65	6,04	5,81
MÉDIA ARITMÉTICA GERAL ANUAL	6,14	6,20	6,17		5,78		5,59		5,93	

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 14 mostra a média aritmética dos IRA em período anterior as cotas, 2011 e 2012, e no período de implantação das cotas, de 2013 a 2016.

Para melhor apresentação dos dados da Tabela 14, dos anos de implantação das cotas, 2013 a 2016, a fim de possibilitar a comparação das médias de cotistas e não cotistas por curso, se elaborou a Tabela 15.

**Tabela 15 - Média dos Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), dos discentes ingressantes do período de 2013-2016, no primeiro semestre de 2019, por curso**

(continua)

ANO DE INGRESSO	→	2013		2014		2015		2016	
CURSO	↓	cotista	não cotista						
ADMINISTRAÇÃO		*	*	6,42	6,47	6,96	6,26	8,18	6,63
ARQUITETURA E URBANISMO		7,55	7,01	7,22	6,41	5,16	6,21	7,25	7,05
ARTES VISUAIS		4,88	6,23	6,49	5,78	6,78	6,28	6,31	6,95
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO		*	*	5,63	5,02	4,64	4,61	3,36	4,51
CIENCIAS AMBIENTAIS		4,74	4,86	5,30	3,99	5,63	3,86	5,88	5,07
CIENCIAS BIOLÓGICAS - B		6,06	5,61	4,01	4,30	8,70	5,20	5,04	4,34
CIENCIAS BIOLÓGICAS - L		4,40	5,07	6,19	6,34	*	*	*	*
CIÊNCIAS SOCIAIS		7,69	5,19	*	4,11	*	*	*	*
DIREITO		7,56	7,91	5,71	6,64	5,65	7,34	6,29	6,79
ENFERMAGEM		7,40	6,51	6,54	5,80	5,66	6,39	6,16	7,33

**Tabela 15 - Média dos Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), dos discentes ingressantes do período de 2013-2016, no primeiro semestre de 2019, por curso**

	(conclusão)							
ENGENHARIA CIVIL	*	*	4,25	5,79	*	*	6,58	6,07
ENGENHARIA ELETRICA	1,19	5,85	5,22	5,26	3,87	4,90	3,91	4,62
FARMÁCIA	5,86	5,89	8,15	6,29	5,53	6,12	5,51	6,39
FISICA	3,58	4,01	4,96	2,83	3,55	3,91	5,05	2,40
FISIOTERAPIA	*	*	4,98	6,31	4,60	5,44	6,70	5,84
GEOGRAFIA	4,63	6,22	5,62	5,22	4,21	5,09	5,44	5,01
HISTORIA	6,58	5,97	4,19	5,13	5,66	5,60	5,18	5,72
JORNALISMO	6,95	5,70	6,47	5,92	3,24	4,59	5,54	5,28
LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	7,95	6,76	8,80	5,13	7,35	5,73	6,76	6,08
LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	7,37	5,24	8,79	5,52	5,85	6,29	6,44	4,22
MEDICINA	8,30	8,21	8,40	8,18	7,55	7,94	8,40	8,20
PEDAGOGIA	6,53	8,32	8,76	7,45	6,70	6,88	8,37	7,72
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	6,57	6,85	6,20	6,89	5,14	5,47	8,21	6,18
SECRETARIADO EXECUTIVO	6,91	6,61	4,37	6,62	*	6,82	*	*
SOCIOLOGIA	*	*	3,43	4,08	4,95	4,97	4,40	5,84
TEATRO	*	*	1,51	5,48	4,47	3,96	4,02	5,49
MÉDIA DO IRA ANUAL	6,14	6,20	5,90	5,65	5,54	5,65	6,04	5,81
MÉDIA DO IRA GERAL ANUAL	6,17		5,78		5,59		5,93	

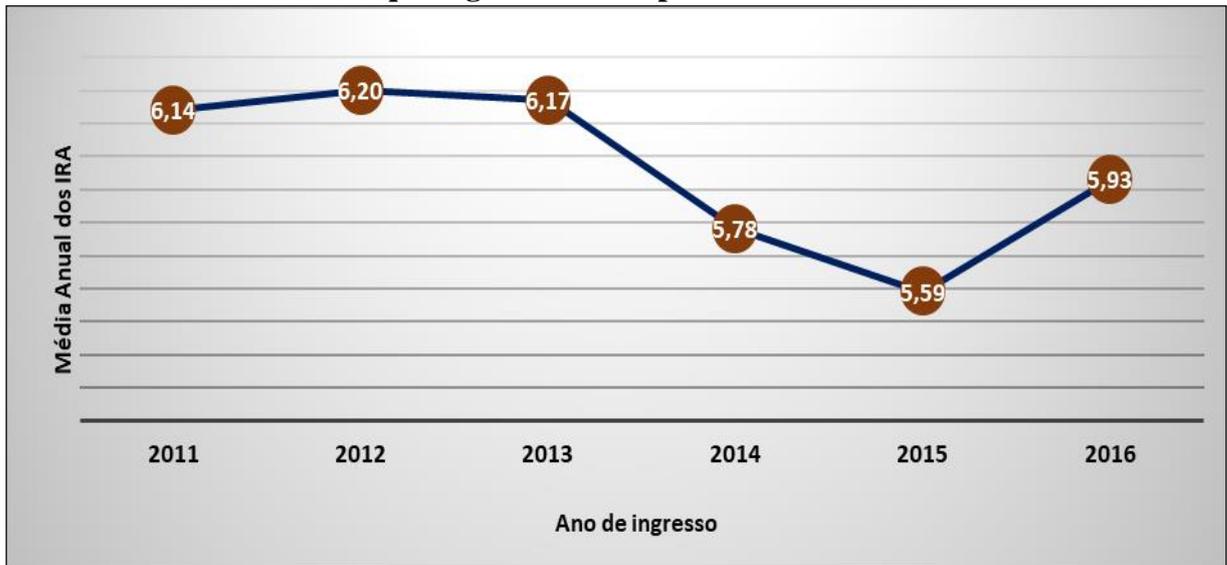
\* cursos que não apresentaram cotistas ou não apresentaram nenhum ingresso no ano analisado ou não apresentaram nenhuma célula com IRA>0.

Fonte: Elaborado pela autora e orientador.

Na tabela 15 se verifica as diferenças entre as médias aritméticas de IRA anual de cotistas e não cotistas, curso a curso. Destacou-se em vermelho as menores médias dos IRA, quando comparados cotista e não cotista no mesmo curso e ano, o mesmo se fez com as menores médias dos IRA anual. Combinando-se curso e ano se nota que a média IRA de cotistas aparece mais altas que as de não cotistas por 45 vezes ao passo que, se verificou 48 vezes em que os não cotistas obtiveram a média de IRA mais alta que a dos cotistas, excluídas as duas células em amarelo que não houve comparação. Nota-se que nos anos de 2013 e 2015 os cotistas obtiveram as médias dos IRA anual menores que os não cotistas ao passo que nos anos de 2014 e 2016 tiveram medias dos IRA anual maiores.

As diferenças percentuais das médias do IRA anual entre cotistas e não cotistas ano a ano foi de -0,9% em 2013, 4,4% em 2014, -1,9% em 2015 e 3,9% percebe-se que tais diferenças não chegam nem a 5%. Ressalta-se que aqui foi trabalhado apenas a média aritmética não se calculou o desvio padrão, o que pode ser relevante pelas diferenças entre os quantitativos de cotistas e não cotistas. Porém, a utilização da média em si já possibilita fazer algumas inferências.

**Gráfico 22 - Evolução da média aritmética do IRA geral, obtida no semestre 2019.1, de discentes que ingressaram no período de 2011 a 2016**

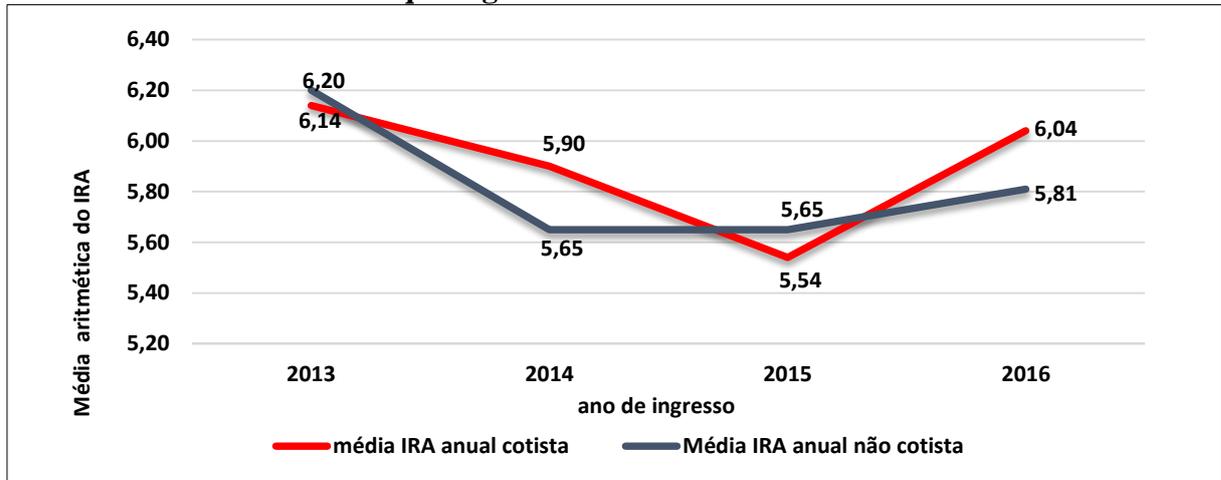


Fonte: Elaborado pela autora.

Visualiza-se no Gráfico 22 que a média aritmética dos IRA cresceu de 2011 para 2012, a partir daí sofreu um declínio até o ano de 2015 e só então voltou a crescer no ano de 2016. Resumindo-se as diferenças percentuais entre os anos, estas foram sequencialmente, cerca de: 0,9% (em 2012 em relação a 2011), -0,4% (em 2013 em relação a 2012), - 6,3% (em 2014 em relação a 2013), - 3,2% (em 2015 em relação a 2014) e 6,0% (em 2016 em relação a 2015); nota-se que apesar das diferenças entre as médias geral dos IRA em relação ao ano de ingresso, apenas em 2013 (queda da média) e 2016 (elevação da média) foi que estas apresentaram diferenças percentuais maiores que 5% (valor sem considerar o sinal de - ou +); o interessante é que estes anos são justamente os anos de início e do fim do processo de implantação das cotas na UNIFAP, o pode precipitadamente levar a se pensar que a presença das cotas contribuíram significativamente para ambos os casos.

E para se comparar a evolução temporal da média anual geral do IRA com as médias anual dos cotistas e não cotistas elaborou-se o Gráfico 23.

**Gráfico 23 - Média aritmética anual dos IRA (de cotistas e não cotistas), dos discentes que ingressaram de 2013 a 2016**



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se no Gráfico 23 que no primeiro ano de implantação das cotas (2013) a média dos IRA de cotistas e não cotistas tiveram diferença percentual cerca de 0,9%, demonstrando que não se pode atribuir às cotas a causa direta da queda da média geral do IRA de cerca de 6% no ano de 2013 em relação ao ano de 2012. Observa-se que a diferença percentual da média do IRA anual entre cotistas e não cotistas foi de 4,2% em 2014 e -1,9% em 2015, ambas menores que 5%. E só para constar, em 2016 apesar da diferença percentual entre as médias dos IRA de cotista e não cotista terem sido de 3,9%, nota-se no Gráfico 23 que ambas cresceram em relação aos anos de 2014 e 2015.

Com isso, pode-se inferir que apesar das médias geral anual dos IRA terem sofrido declínios justamente no período de 2013 a 2015, que compreende aos primeiros três anos de implantação das cotas, não foram observadas discrepâncias significativas entre os IRA de cotistas e não cotista, no período em questão, para que se possa atribuir exclusivamente a estas (cotas) a referida situação. Isto traz inclusive a necessidade de uma análise muito mais pormenorizada dado contexto em que estas foram implantadas o qual tentar-se-á refletir e discutir na próxima seção.

#### 4.6 ENTREVISTA REALIZADA COM A EX-DIRETORA DO DERCA

Como já se mencionou os dados de cotistas utilizados nesta pesquisa foram conseguidos junto a uma ex-diretora do DERCA que esteve à frente da gestão deste Departamento durante boa parte do período de implantação das cotas (2015 e 2016), sendo que ela foi a coordenadora do levantamento dos referidos dados.

Sobre a confiabilidade nos referidos dados a mesma esclareceu que “a confiança pode ser total porque **ela** foi, assim, avaliada pasta por pasta. Então como a gente dentro da pasta identifica qual foi a cota que a pessoa utilizou[...] da forma como foi feito, no cara crachá como a gente chama”;o ela em negrito refere-se às cotas. A diretora relatou que o levantamento foi manual realizado nas pastas de matrículas dos discentes para verificar se havia ou não ingressado por cota, caso sim verificava-se qual o tipo de cota. Notou-se que a entrevistada fez questão de enfatizar que os referidos dados possuem grande confiabilidade, enfatizando que foram coletados no *cara crachá* que do ponto de vista da mesma diminui até mesmo as falhas e possíveis erros de coleta.

Ao ser questionada a respeito dos baixos percentuais de matrículas efetivadas por cotistas ela explicou que “essa dificuldade do preenchimento realmente houve, eu acredito que até porque [...] no primeiro momento de matrícula normalmente não se preenche tanto que, a gente faz a utilização das chamadas públicas, é notório, a comunidade conhece, e elas são preenchidas mais nas chamadas públicas. Só que, até 2016, como a legislação é de 2012,[...] a instituição não tinha a obrigatoriedade de fazer a chamada pública por cota. Então, nos editais já saía dizendo que se as cotas não fossem preenchidas seriam feitas chamadas em ampla concorrência e até 2016 foi feito assim. É por isso que o sistema de cotas não foi preenchido, não era preenchido e eram utilizados na ampla concorrência. A instituição não deixava de cumprir o tanto de vagas que tinha ofertado, mas, ela lançava mão das cotas para a ampla concorrência [..]”.

Novamente questionada acerca dos baixos percentuais de cotistas agora mediante a descrição dos percentuais em seus respectivos anos de ingresso, a recordar: 13,32% em 2013, 13,88% em 2014, 21,86% em 2015 e 19,60% em 2016, a entrevistada respondeu “reforça a pergunta anterior vou responder na forma de esclarecer ainda mais. Voltando pro ponto de que a gente ofertou o mínimo em edital [...] dos percentuais que a legislação previa e muitas das vezes não preenchia se jogava pra ampla concorrência, então vai ter essa queda nas cotas em função de ser permitido pela legislação que até 2016 poderia ser feito assim, não preencheu vai pra ampla concorrência e muitos cotistas também são de fora do estado fazem e as vezes já passam em outra universidade, então eles acabam deixando para lá aquela cota e como a gente não precisava fazer a chamada pública pelo sistema de cotas essa passava automaticamente para ampla concorrência e ainda tem as cotas que a gente tem dificuldade de preencher são as cotas para deficiente que o deficiente físico, eles as vezes não consegue provar na hora da matrícula que tem por exemplo uma deficiência visual então o atestado dele não contempla que ele venha para cota como deficiente físico, e tem cotas que nem tem

candidato inscrito, aquela cota fica ali mesmo sem ser utilizada, até 2016 não porque a gente jogava pra ampla concorrência eu penso que a explicação pra esse percentual menor mesmo o edital ofertando um bem maior pro sistema de cota a instituição não conseguia preencher por isso.”

Verificou-se nas falas da entrevistada que o fato da legislação ter deixado a critério das IFES a opção, no período de implantação das cotas de 2013 a 2016, de convocar ou não os candidatos cotistas não classificados em primeira chamada para o preenchimento das vagas remanescentes mediante as convocações próximas convocações de matrícula possibilitou a UNIFAP remanejar todas as vagas de cotistas não preenchidas na primeira convocação de matrícula para serem ofertadas em ampla concorrência a partir da segunda convocação em diante, que se deu através de chamadas públicas em ampla concorrência.

Quando perguntada sobre as modificações que a UNIFAP passou nos anos de 2013 com a oferta de metade das vagas mediante a utilização das notas do ENEM e em 2014 com a extinção do tradicional exame vestibular e adoção total das notas do ENEM para ingresso aos cursos de graduação da UNIFAP por duas vias de acesso via PS-UNIFAP e via SISU, obteve-se a seguinte resposta “[...]eu não vou deixar de responder com o estudo que eu também fiz dentro desses editais para poder tentar gerenciar o DERCA com mais tranquilidade, com mais propriedade.[...] Como estava se implantando a utilização total da nota do ENEM a instituição por segurança trabalhava utilizando a nota do ENEM e utilizando nosso PS, metade - metade até ter a certeza que o ENEM era o mais apropriado para o ingresso e aí veio utilizar via SISU e via PS nosso mas, sempre utilizando as notas do ENEM [...] então eu penso que essas alterações foram primeiro para testes, para ver se realmente a utilização do ENEM contemplava a instituição, ainda se estuda porque a gente tem muito aluno em função de via SISU vem muito aluno de fora o nosso PS dá mais oportunidade para alunos do nosso estado; a utilização via SISU é bem mais tranquila, eu penso que essas modificações é vendo qual é o mais indicado para a comunidade. O PS logo se destacou que era só despesa para a instituição então, se utilizou a nota nacional, que é a nota do ENEM, até por força de legislação. ”

Verifica-se que as utilizações das notas do ENEM realmente começaram por força de legislação, contudo, acabaram por diminuir as despesas na realização dos PS. O fato é que as modificações nos mecanismos de seleção são passíveis de estudos uma vez que, podem interferir no perfil dos discentes ingressantes nos cursos de graduação desta IFES.

Para se obter informações sobre possíveis discentes com status de curso cancelado terem efetuado o cancelamento do curso para matricular-se em outro curso de graduação

realizou-se a seguinte pergunta: **Você sabe se durante as matrículas de 2013 a 2016 houve aumento de alunos já matriculados em cursos da UNIFAP que cancelaram seus cursos para matricular-se em outro curso após a implantação das notas do ENEM e SISU?**. Obteve-se a seguinte resposta “sim com certeza porque ele cancela, mas, ele cancela porque, sabe que tinha os processos seletivos especial que é o Vestibulinho que a gente chama então muitos alunos da instituição, eles cancelam um curso para passar para outro, mas, muito mesmo [...] e também alunos que passam e aí [...] se você for observar lá na justificativa de cancelamento é para trocar de curso ou da própria universidade ou curso de outro estado que ele passou utilizando a nota do ENEM, aí ele cancela aqui porque ele não queria fazer o curso, aquele curso ele não se identificou, ele vai fazer um outro e é bem alto o índice de troca de curso”. Percebe-se na fala da entrevistada que um grande quantitativo de discentes buscaram realizar o cancelamento de cursos de graduação da UNIFAP a que estavam vinculados em face deste ter sido uma escolha indevida ou infeliz pois, não se identificavam com o curso matriculado e por isso, assim que conseguiram passar para outro curso, inclusive utilizando a nota do ENEM, efetuaram o cancelamento do curso indesejado.

Para finalizar se traz mais uma parte de uma fala sobre a utilização das notas do ENEM para ingresso aos cursos da UNIFAP “[...] as utilizações das inúmeras chamadas públicas porque ela acaba pegando alunos com nível muito baixo de aproveitamento dentro da prova de exame nacional [...] eu vou dar o exemplo de medicina porque é um curso que é muito concorrido, ele entra com 700 para os primeiros colocados e lá depois outros com 500 pontos acabam entrando em chamada pública [...] alunos com muita dificuldade de acompanhar os cursos e por isso vai cancelando, vai abandonando [...]” Para ela, o ENEM propiciou a entrada de alunos sem conhecimento prévio necessário aos cursos de graduação da UNIFAP o que também trouxe maiores desafios a serem enfrentados para que estes discentes não sejam levados a abandonarem seus cursos.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Menciona-se que a discussão dos resultados empíricos da pesquisa se dará na mesma sequência em que foram expostos os resultados obtidos. Por isso, apresenta-se inicialmente o resumo dos resultados obtidos acerca da origem escolar dos discentes que acessaram aos cursos de graduação da UNIFAP do Campus Marco Zero do Equador e Santana no período de 2011 a 2016.

Em todo o período de 2011 a 2016 as vagas ofertadas nos editais dos PS da UNIFAP foram preenchidas majoritariamente por alunos oriundos de ensino médio realizado em escolas públicas (EMEPu) lembrando-se que, nos anos de 2011 e 2012 ainda não havia sido implantadas às cotas nesta porém, quando feita a verificação por curso e ano de ingresso se revelou que em todo este lapso temporal os alunos de EMEPu ocuparam majoritariamente os cursos de licenciaturas e bacharelados de menor prestígio social, os quais corresponderam a maioria das vagas ofertadas nos PS do referido período ao passo que, os estudantes de EMEPri preencheram majoritariamente as vagas destinadas aos cursos de: Arquitetura e Urbanismo (exceto em 2016), Direito (exceto em 2013), Medicina e Relações Internacionais contando ainda com alguns anos em que também prevaleceram o preenchimento majoritário deste grupo (estudantes de EMEPri) aos cursos de Ciências Biológicas-Bacharelado (em 2013), Engenharia Elétrica (em 2012, 2013 e 2014), Engenharia Civil (2014), Farmácia (em 2014) e Jornalismo (2014) também, notou-se que este grupo ainda acessou significativos quantitativos de vagas do curso de Fisioterapia e dos mencionados cursos (com a data de 2014 entre parênteses) a partir de 2014. Assim, notou-se que os estudantes de EMEPri acessaram, em regra, aos cursos de bacharelados de maior prestígio social em detrimento ao baixíssimo quantitativo de vagas acessadas por este grupo aos cursos de licenciaturas ofertados pela UNIFAP, que como já se viu foram acessadas majoritariamente por estudantes de EMEPu.

Damaceno relatou a existência de estudos que *evidenciam o cunho ideológico da seletividade escolar a partir das aptidões naturais*, dizendo que estas *não são características inatas e sim produto da socialização a que o indivíduo é submetido*, assim, mencionou que o principal determinante para as *diferenças intelectivas é a situação de classe do indivíduo* (DAMACENO, 1986, p. 56; apud. BORGES & CARNELLI, 2005, p.116).

Em conformidade com o pensamento de Damaceno, dos primeiros resultados pode-se inferir que o acesso majoritário de estudantes de EMEPri aos cursos de bacharelados de maior prestígio social com destaque aos cursos de medicina, direito e engenharias, que se sabe terem sido ofertados com prioridade já nas primeiras escolas superiores brasileiras

(PALÁCIO, 2012, p. 25) formando para as denominadas *profissões imperiais* (COELHO, 1999; apud. VARGAS, 2010, p. 107) a servir por décadas à *elite* brasileira; foi reflexo da cultura vivenciada por estes jovens em seu seio familiar, bem como, em sua escola de origem, onde viveram cotidianos e realidades distintos dos jovens egressos de EMEPu.

Constatou-se que as situações de classes dos alunos acabaram por naturalizar e internalizar suas aptidões escolares uma vez que, filhos de pais com profissões detentoras de maior poder econômico capazes de custear todo o ensino básico ou ao menos o ensino médio em escolas privadas fizeram com que estes buscassem e conseguissem acessar aos cursos de bacharelados de maior prestígio social que possam lhes proporcionar um futuro profissional semelhante ou melhor aos de seus pais, prováveis médicos, engenheiros, arquitetos e outros profissionais bem remunerados e com grande reconhecimento social.

Em divergência a escolha do grupo anterior os jovens de famílias de baixa renda oriundos de EMEPu não conseguiram disputar as vagas dos cursos de alto prestígio social, que são mais disputadas por aqueles, em igualdade de oportunidade pois, a realidade vivenciada por estes os levaram a outras aptidões escolares que os conduziram às graduações não almejadas por aqueles como é o caso das licenciaturas, apesar destas possuírem grande relevância social uma vez que, seus egressos serão futuros professores a contribuir para a formação de outros alunos nos diferentes níveis de ensino; e, como já visto nas seções anteriores a educação é extremamente relevante para o exercício e efetividade da cidadania porém, no Brasil esta profissão ainda não possui o reconhecimento que merece.

Os diferentes ingressos de estudantes de EMEPu e de EMEPritambémdevem estar relacionados com a diferença na qualidade destas duas redes de ensino que segundo Palácio (2012, p. 19)*deste o início da oferta do ensino superior brasileiro* tem interferido no acesso a este.

Tal diferença na qualidade do ensino médio público e privado proporcionam diferentes oportunidades a estes dois grupos, fazendo nascer a necessidade da criação de políticas públicas que segundo Moehlecke *são utilizadas como processos indenizatórios de compensação da desigualdade social, gerada, ao longo dos anos, pelo desenvolvimento socioeconômico [...] que produzem desigualdades de oportunidades [...]* (MOEHLECKE, 2004, apud PALÁCIO, 2012, p. 19).

Assim, surgiu a Lei 12.711/2012, entre outras finalidades, voltada a amenizar as desigualdades na oportunidade de acesso ao ensino superior estipulando a reserva de cotas para o acesso de alunos de EMEPu aos cursos graduação ofertados em IFES. Com isso,

avança-se para a implantação dos percentuais previstos, na referida lei, para as cotas na UNIFAP que ocorreu nos PS de 2013 a 2016.

Destaca-se que foi constatado que a UNIFAP passou por transformações nas formas/vias de ingresso aos seus cursos de graduação ofertados nos editais de 2013 e mais uma alteração em 2014, que permaneceu inalterada nos PS posteriores até então. Como estes dados são para mera apresentação uma vez que, serão discutidos mais adiante juntamente com a análise do ingresso de cotistas, serão apresentados de forma resumida.

Verificou-se que no período de 2013 a 2016 a UNIFAP conseguiu ofertar em seus editais de processos seletivos para ingresso aos cursos de graduação dos Campus Marco Zero do Equador e de Santana (considerando-se apenas os cursos analisados nesta pesquisa) os percentuais mínimos estipulados na Lei 12.711/2012 para reserva de vagas, para os primeiros quatro anos de implantação, respectivamente: 12,5%, 25%, 32,5% e 50% das vagas ofertadas em cada seleção, sendo que foram ofertados nos PS da UNIFAP respectivamente: 17,08%, 27,61%, 38,95 e 51,78%. E em relação as ofertas via SISU, realizadas nas edições dos anos de 2014, 2015 e 2016 não se conseguiu os dados sobre a distribuição da oferta de cotas em edital do SISU, porém, foram ofertadas ao menos o mínimo estipulado pela Lei nº12.711/2012.

Pela necessidade de se verificar se as vagas ofertadas, em edital dos PS da UNIFAP, para as cotas, bem como, as vagas do SISU, conseguiram ser acessadas por cotistas avança-se para o percentual de estudantes de EMEPu que fizeram uso das cotas previstas na Lei 12.711/2012 para acessar aos cursos de graduação da UNIFAP.

Resumindo os dados apresentados nas tabelas 5,6,7,8,9,10, 11 e 12 da seção 4, os quais contam também com descrição escrita na referida seção, notou-se que nos ingressos de 2013, 2014, 2015 e 2016 do quantitativo de matrículas efetivadas os percentuais de matrículas preenchidas por cotistas foram respectivamente de: 13,32%, 13,88%, 19,51% e 19,60%; estes resultados ficaram bem abaixo dos previstos em edital e também ficaram abaixo dos totais nacionais para o período de 2013 a 2016, respectivamente: 17,9%, 24,9%, 31,8%, 38,2% assim como, foram menores que os da região norte para o mesmo período respectivamente: 19,5%, 22,7%, 33,9%, 38,7%; os dados em *itálico* foram extraídos de Santana, Meirelles e Carvalho (2019, p.134).

Das dez perguntas do roteiro semiestruturado para a entrevista, realizada com a ex diretora do DERCA, três foram elaboradas com o fito de se conseguir o máximo de informações acerca do que poderia ter ocasionado os baixos percentuais de cotistas nos anos de implantação das cotas na UNIFAP. Estas trouxeram respostas semelhantes e convergentes de forma a serem convincentes e esclarecedoras sobre a principal causa para os baixíssimos

percentuais de matrículas efetivadas por cotistas. Com isso, pode-se dizer que a opção da UNIFAP por destinar as cotas não preenchidas na primeira convocação para matrícula para serem ofertadas em ampla concorrência a partir das chamadas públicas, certamente reduziram o quantitativo de cotistas ingressantes aos cursos de graduação da UNIFAP no período de implantação das cotas uma vez que, retoma-se parte de uma das falas da entrevista dizendo que [...] *no primeiro momento de matrícula normalmente não se preenche, tanto que a gente faz a utilização das chamadas públicas [...]*. Isto, revelou que os preenchimentos dos percentuais das cotas ofertadas nos editais de PS sofreram interferência direta da escolha da instituição por ofertá-los em ampla concorrência nas chamadas públicas.

Retornando-se a analisar os dados de oferta e matrículas preenchidas por cotistas, apresentados nas Tabelas 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 percebeu-se que apesar do processo de implantação das cotas no período de 2013 a 2016 os estudantes oriundos de EMEPu, com perfil às cotas, não acessaram a muitas de suas vagas com destaque às vagas para os cursos de maior prestígio social assim como já ocorria antes das cotas estes optaram e acessaram majoritariamente aos cursos de licenciaturas e outros de baixo prestígio social o que nos levou a retomar a questão da seletividade na escolha do curso de graduação para Vargas (2010, p.114):

Na verdade é desde o vestibular, momento de aproximação do estudante com a instituição, que se pode perceber o grau de seletividade prévio, observando-se grande concentração de candidatos de alto poder aquisitivo em cursos de elevado prestígio social, para os quais são selecionados os que obtêm rendimento excelente nas provas. Em oposição, observa-se também a preferência dos concorrentes da classe média baixa por cursos de baixo prestígio social, nos quais pode-se obter a vaga com desempenho mediano.

[...] Acreditamos que podemos afirmar que num certo sentido, o imaginário acerca de uma hierarquia de profissões se mantém intocado. Há carreiras previamente possíveis e impossíveis – no cálculo dos candidatos de diferentes origens sociais.

Em consonância com Vargas pode-se dizer que apesar da educação ter a capacidade de proporcionar a transformação social com a mobilidade social ascendente, mesmo após a implantação das cotas, conta com um ensino superior que acaba por reproduzir o ciclo criado no passado e neste, via de regra, apenas os filhos de Médicos, Advogados, Engenheiros ou de outras profissões que detinham grande poder econômico era que tinham maiores pretensões e possibilidades reais de também conseguirem se formar nestas profissões, excluindo ou restringindo ao máximo o acesso destas formações às demais classes socioeconômicas. Ainda nota-se que muitas famílias de baixa renda que possuem responsáveis financeiros atuando em profissões como: costureira, pedreiro, carpinteiro, entre outras de

baixo poder econômico buscam realizar a quebra do *ciclo de pobreza*, via de regra, com a formatura de seus filhos em cursos de licenciaturas ou outros de baixo prestígio social é como se houvesse uma “barreira invisível” colocada no acesso ao ES para que as pessoas de classes sociais mais baixas não consigam acessar aos cursos de maior prestígio social. Ressalta-se que a análise aqui exposta está considerando o período de implantação das cotas, necessitando de novas verificações a partir do ingresso efetuado no PS de 2017 até os que ainda serão realizados para que se possa verificar se tal “barreira invisível” atribuída ao grau de seletividade conseguiu ser vencida e se finalmente o ingresso de estudantes de EMEPu sofreu significativo aumento aos cursos de graduação de maior prestígio social, já mencionados.

Mas, ainda necessita-se verificar se as cotas acabaram por interferir ou não na qualidade dos cursos ofertados pela UNIFAP, para tanto iniciou-se verificando os percentuais dos status dos discentes e depois as médias aritméticas dos Índices de Rendimento Acadêmicos (IRA) destes no período de 2011 a 2015, os anos de 2011 e 2012 foram analisados para possibilitar a comparação entre um período anterior a implantação e o período de implantação; informa-se que a não verificação do ano de 2016 se deu face a nenhum dos cursos analisados ter alcançado o tempo mínimo de integralização. Assim, prossegue-se para a evolução dos percentuais de status de discentes, os quais foram expostos na seção secundária 4.4. Antes se relata que nos Gráficos 16, 17, 18, 19 e 20 os status dividiram-se em: cancelado, trancado, ativo, ativo-formado, ativo-graduando, concluído; e estes sofreram as seguintes modificações no Gráfico 21, a primeira foi *unir-se as duas primeiras nomenclaturas* e atribuir o nome único de **cancelado** e a segunda foi *unir as três últimas nomenclaturas* e se atribuir apenas o nome de **concluído**; isto se deu para facilitar a análise.

De forma resumida observou-se que no primeiro semestre de 2019 (2019.1) os ingressantes de: **2011** - possuíam **status** divididos em aproximadamente 53% concluído, 33% cancelado, 14% ativo; **2012** - apresentaram **status** divididos em aproximadamente 41% concluído, 37% cancelado e 22% ativo; **2013** – mostraram **status** divididos em cerca de 36,4% concluído, 32,6% cancelado e 31% ativo; **2014** – constou de 18,1% concluído, 44,7% cancelado e 37,2% ativo; e por fim em **2015** – teve 8,3% concluído, 36,4% cancelado e 55,3% ativo.

Os referidos percentuais revelaram que mesmo antes da implantação das cotas a UNIFAP já vinha apresentando a problemática de ter um elevado quantitativo de discentes que não conseguiam concluir seus cursos. E na seção resultados obtidos se demonstrou que tanto discentes cotistas quanto não cotistas apresentaram status bem semelhantes, com grande quantitativo de cancelamento e poucos que conseguiram concluir seus cursos, em especial no

tempo mínimo de integralização, que é um dos maiores problemas comumente enfrentado pelas IES, informa-se que há tempos a UNIFAP vem buscando estratégias para amenizá-los.

Menciona-se que distintos fatores podem ter contribuído para a não conclusão dos cursos de graduação, sendo que para enfrentar os de ordem econômica a UNIFAP contava com recursos, do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que foram ofertados em forma de auxílios à estudantes que se enquadravam aos perfis descritos nos editais de concessão de auxílios apesar de não conseguirem contemplar todos os discentes que necessitavam, certamente ajudaram a amenizar as dificuldades para conclusão de curso dos discentes contemplados, sabe-se que este tipo de política pública tem ajudado muitos discentes a enfrentarem a falta de recurso financeiro para despesas básicas como transporte e alimentação.

Outro ponto que chamou a atenção acerca da evolução dos percentuais dos status dos discentes que ingressaram aos cursos de graduação da UNIFAP no período de 2011 a 2016 consta na descrição do Gráfico 21 onde mencionou-se que os percentuais de discentes com status **ativo** cresceu no decorrer do tempo, o que é logicamente previsível, uma vez que, quanto menor o tempo de ingresso decorrido também será menor o percentual da grade curricular cursada podendo até mesmo não ter sido integralizada justamente o que ocorreu no ano de 2015 para os cursos com tempo de integralização maior que 4 anos e inversamente a isto quanto maior o tempo de ingresso decorrido maior deverá ser o percentual da ementa já ministrado, aumentando a probabilidade de que aumente também o percentual dos discentes com status de curso **concluído** como se observou no Gráfico 21.

Um dado muito curioso que se revelou foi o fato do percentual de status **cancelado** ter crescido no decorrer dos anos o que não é de tão fácil aceitação, muito menos previsível, uma vez que, deveria comportar-se de forma semelhante ao status de **concluído** pois, quanto menor o tempo do aluno no curso deveria acarretar em menor probabilidade deste cancela-lo uma vez que, ainda não decorreu tempo suficiente de vivenciar situações problemáticas que poderiam levá-lo a tomada por tal decisão. Passa-se então a tentativa de se levantar as prováveis causas que podem ter contribuído para a ocorrência deste fato.

Num primeiro momento poder-se-ia ser levado a pensar que o aumento do quantitativo de discentes que cancelaram seus cursos foi decorrente do processo de implantação das cotas uma vez que, ambos ocorreram no mesmo lapso temporal porém, como já se viu apesar de significativos percentuais destinados as cotas terem sido ofertados nos editais de PS somente um baixo percentual foi preenchido além do que, ao se estudar os quantitativos de status de discentes separadamente por cada ano e com a distinção entre

discentes cotistas e não cotistas se constatou que ambos os grupos obtiveram percentuais muito semelhantes, não se visualizaram grandes discrepâncias entre estes percentuais; o que nos levou a deduzir que tal fenômeno não foi decorrente da implantação das cotas.

Relembra-se que no mesmo período em que a UNIFAP executou o processo de implantação das cotas aconteceram também relevantes alterações nos mecanismos utilizados para selecionar os candidatos. Em 2013 a UNIFAP passou a ofertar metade de suas vagas através das notas do ENEM e a partir de 2014 ocorreu a extinção do tradicional exame vestibular e a utilização do ENEM para 100% das vagas ofertadas que a partir daí passaram a ter oferta dividida entre duas vias de ingresso: via PS e via SISU.

Pode-se inferir que o alto percentual de cursos cancelados a partir de 2013 não devem ser associados diretamente ao processo de implantação das cotas mas, sim as modificações nas ferramentas utilizadas para classificação dos candidatos às vagas ofertadas nos PS desta IFES que passaram a utilizar as notas do ENEM, que acabaram trazendo maior mobilidade aos discentes para migrarem de um curso para outro, que foi mencionado na entrevista realizada com a ex-diretora do DERCA falando sobre os status de discentes com cursos cancelados: *[...] quando você vai [...] observar lá na justificativa de cancelamento é pra troca de curso ou da própria universidade ou curso de outro estado que ele passou utilizando a nota do ENEM aí ele cancela aqui porque ele não queria fazer o curso, aquele curso ele não se identificou ele vai fazer um outro, e é bem alto o índice de troca de curso.*

Para finalizar a discussão dos resultados avança-se para a verificação das médias dos IRA. Visualizou-se no Gráfico 22 que a média aritmética dos IRA cresceu de 2011 a 2013 e a partir daí sofreu um declínio. Resumindo-se as diferenças percentuais entre estes anos foram sequencialmente cerca de: 0,9% (em 2012 em relação a 2011), -0,4% (em 2013 em relação a 2012), - 6,3% (em 2014 em relação a 2013), - 3,2% (em 2015 em relação a 2014) e 6,0% (em 2016 em relação a 2015) nota-se que apesar das diferenças entre as médias geral dos IRA em relação ao ano de ingresso apenas em 2013 (queda da média) e 2016 (elevação da média) foi que se ultrapassou a diferença percentual de 5% e o interessante é que estes anos são justamente os anos de início e do fim do processo de implantação das cotas na UNIFAP o que poderia, precipitadamente, levar a se pensar que a presença das cotas contribuíram significativamente para ambos os casos.

O fato da média dos IRA terem sofrido declínio justamente no primeiro ano de implantação das cotas trouxe a necessidade de melhor verificar a relação entre a diminuição da média geral do IRA com as médias dos IRA de cotistas e não cotistas. Notou-se no Gráfico 23 que no primeiro ano de implantação das cotas (2013) a média dos IRA de cotistas e não

cotistas tiveram diferença percentual cerca de 0,9%, demonstrando que não se pode atribuir às cotas a causa direta da queda da média geral do IRA de cerca de 6% no ano de 2013 em relação ao ano de 2012. Observa-se que a diferença percentual da média do IRA anual entre cotistas e não cotistas foi de -4,2% em 2014 e 1,9% em 2015, ambas menores que 5% e só para constar em 2016 apesar da diferença percentual entre as médias dos IRA entre cotistas e não cotistas ter sido de 3,8% verificou-se no Gráfico 23 que ambas cresceram em relação aos anos de 2014 e 2015.

Além disto notou-se também na Tabela 15 que no período de 2013 a 2016 combinando-se curso e ano de ingresso as médias dos IRA anual de cotistas aparece mais alta que as de não cotistas por 45 vezes ao passo que, se verificou 48 vezes em que os não cotistas obtiveram as médias de IRA mais altas que a dos cotistas. Visualizou-se que nos anos de 2013 e 2015 os cotistas obtiveram as médias dos IRA anual menores que os não cotistas ao passo que nos anos de 2014 e 2016 tiveram medias dos IRA anual maiores.

Como não houve discrepâncias significativas entre as médias dos IRA de discentes cotistas e não cotistas concluiu-se que também esta situação pode ter sido decorrente do processo de extinção do tradicional exame vestibular para utilização das notas do ENEM e divisão entre as duas vias de ingresso, PS e SISU, que acabou contribuindo para o aumento dos status discente de curso cancelado e que também deve ter contribuído para a diminuição da média do IRA dos discentes.

Menciona-se que o Ministério da Educação - MEC levou às IFES os “benefícios que a adesão ao SISU” poderia lhes trazer. Em relação à criação do SISU, Cunha, *et al* (2014, p. 12), mencionam que:

Para acelerar o processo de inclusão de alunos nas IES Públicas o governo federal criou um sistema de gestão inteligente informatizado chamado – SISU - Sistema de Seleção Unificado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Percebe-se que o SISU e as demais utilizações das notas do ENEM acabaram por simplificar a realização dos PS das IES que os utilizaram reduzindo os quantitativos de funcionários ou servidores envolvidos na realização dos PS bem como, reduziu também os gastos com estes. No entanto, acabaram por ampliar de forma incontrolável as possibilidades das pessoas que realizaram as provas do ENEM em concorrer as vagas ofertadas por IES que as utilizam como ferramenta para ingresso.

É razoável inferir que foi justamente essa grande possibilidade trazida pelo SISU e pela utilização das notas do ENEM para concorrer aos PS por diversas vias de ingressos na UNIFAP somado as ofertas de vagas em outras IES que acabaram por aumentar os quantitativos de status de discentes com curso cancelado uma vez que, muitos estudantes concorreram a mais de um curso e ao serem convocados primeiramente em um curso efetuaram a matrícula e alguns depois de serem convocados para matrícula em outro curso cancelaram a matrícula anterior. Percebeu-se que estas ferramentas de seleção além de possibilitar que muitos discentes ingressassem em cursos para os quais não possuíam o mínimo de aptidão pela provável escolha indevida e desorientada acabaram por tentar novamente aos PS posteriores e quando passaram cancelaram o curso anterior.

Assim, concluiu-se que a UNIFAP agiu conforme o estipulado na Lei nº 12.711 de 2012 para o processo de implantação das cotas, no período de 2013 a 2016, no entanto, este deve ter sido comprometido pelas concomitantes transformações nos mecanismos de seleção desta IFES e também pela opção desta em ofertar em ampla concorrência, a partir da segunda convocação (chamadas públicas), as vagas destinadas as cotas que não foram preenchidas na primeira convocação de matrícula bem como a falta de controle desta IFES sobre os critérios de seletividade dos candidatos aos seus cursos de graduação. Tudo isto contribuiu para uma baixa efetividade das cotas no período de implantação.

Marshall diz que o Estado [...] **“Está obrigado a compeli-los e ajudá-los a tomar o primeiro passo adiante; e está obrigado a ajudá-los, se desejarem, a dar muitos passos a frente”**[...] (MARSHALL, 1967, p. 60) (Grifo nosso). Nesta perspectiva apesar de apenas o primeiro passo ser obrigatório enquanto houver interesse dos indivíduos (cidadãos) em prosseguir com seus estudos o Estado deveria obrigar-se a ajudá-los a dar estes próximos passos, isto é, teria que ajudar as pessoas aptas e desejosas em acessar o ensino superior a conseguirem. Não obstante, verificou-se que as IES públicas foram responsáveis pela oferta minoritária de vagas e matrículas em cursos de graduação.

Todavia viu-se que, na perspectiva de Schutz (1973; apud. SOBRAL, 2000), a educação passou a ser vista como crescimento de capital humano capaz, inclusive, de propiciar a mobilidade social ascendente às pessoas que dela usufruem, através da melhoria de renda mediante **uma maior qualificação para o mercado de trabalho (Sobral (2000, p. 4)**, o que também trouxe uma nova concepção de educação enquanto mercadoria. Esta concepção de educação apesar de ir de encontro com a concepção de educação enquanto direito social, deixa de ser efetivada no momento em que o Estado não oferta igualdade de oportunidades ao acesso para todos, fazendo-se necessário investimento pessoal de cada

indivíduo. Estas duas concepções não são totalmente excludentes uma da outra pois, existem pontos de convergência uma vez que, a partir do momento em que mais pessoas conseguem acessar a níveis mais elevados do ensino formal através de investimento pessoal ou do Estado, a sociedade passa a alcançar um maior desenvolvimento e também passa a vivenciar uma cultura mais civilizada porque aumentou-se a escolaridade de seus membros.

O grande problema do acesso ao ensino superior é não ser garantido pelo Estado, pois este não possui obrigatoriedade em ofertá-lo, concentrando seus esforços em investimentos para a oferta da educação básica a qual, em regra, é ofertada nas escolas públicas com qualidade inferior às das escolas privadas fazendo com que os alunos oriundos de ensino médio realizado em escolas públicas (EMEPu) possuam menores condições de acesso ao ensino superior público, sendo que este grupo é o que menos possui condições de realizar o investimento pessoal em educação, necessitando maior investimento do Estado para darem esse próximo passo.

Do exposto, percebe-se que a Lei de Cotas veio contribuir para que o acesso ao ensino superior público se aproxime um pouco mais da concepção de educação como direito social no momento em que tenta propiciar maior equidade neste acesso, porém, não exclui a concepção de educação enquanto mercadoria uma vez que a oferta deste nível de ensino ainda é realizada majoritariamente em IES privadas apesar de certos investimentos do Estado que possibilitam o acesso a estas, como é o caso dos programas PROUNI e FIES. Avalio que há necessidade de um maior investimento nas IES públicas inclusive com novas estratégias para crescimento da equidade no acesso pois, desta forma se propiciará um aumento de capital humano mais justo nas diferentes classes sociais, possibilitando também um crescimento da mobilidade social ascendente assim como o crescimento com maior equidade da educação dos membros da sociedade brasileira para alcançar uma cidadania mais ativa.

## 6 CONCLUSÃO

Constatou-se que no período de 2011 a 2016 as vagas ofertadas para ingresso aos cursos de graduação da UNIFAP foram preenchidas majoritariamente por estudantes de EMEPu que acessaram majoritariamente aos cursos de licenciatura e bacharelado de baixo prestígio social, responsáveis pela maioria das vagas ofertadas nos editais analisados. Ao passo que, os estudantes EMEPri optaram majoritariamente por acessar aos cursos de bacharelados de maior prestígio social com destaque aos cursos de: Arquitetura e Urbanismo, Direito, Engenharias, Medicina e Relações Internacionais, que ainda possuíam oferta minoritária na UNIFAP. Com isso, pode-se concluir que o acesso majoritário de estudantes de ensino EMEPu no lapso temporal mencionado se deu face a esta IFES possuir poucos cursos de interesse para estudantes de EMEPri, que demonstraram grande prevalência na escolha pelos mencionados cursos de alto prestígio social. Ao passo que, para muitos dos estudantes de EMEPu a necessidade de adentrar ES público os levou a optarem por cursos mais fáceis de adentrar, mesmo depois da implantação das cotas, estes preferiram não arriscar a concorrer as vagas dos cursos mais disputados por estudantes de EMEPri que possuem mais altas notas de corte e são considerados de alto prestígio social.

Os status dos discentes que ingressaram aos cursos de graduação da UNIFAP no período de 2011 a 2015 apresentaram declínio do quantitativo de status de **concluído** e aclave em relação ao quantitativo de status de **ativo** em relação à ordem crescente dos anos de ingresso, inversão logicamente previsível.

Também se viu, de forma nada previsível, que os percentuais de status **cancelado**, dos discentes que ingressaram no período de 2013 a 2015, aumentaram em relação a ordem crescente dos anos de ingresso e após analisá-los cuidadosamente juntamente com algumas das repostas extraídas da entrevista realizada com ex-diretora do DERCA chegou-se à conclusão de que devem ter sido influenciados pelas mudanças ocorridas, no mesmo período da implantação das cotas, não em relação às cotas mas sim, aos mecanismos ou ferramentas adotados por esta IFES para classificação dos candidatos, a saber: a extinção do tradicional exame vestibular e a adoção das notas do ENEM para classificação dos candidatos por duas vias de ingresso PS - UNIFAP e SISU; nos demais status percebeu-se uma evolução em conformidade com o que se poderia esperar.

Conclui-se que a Universidade Federal do Amapá se preocupou e se empenhou em realizar a ofertadas cotas em seus editais de processos seletivos, conforme estipulado na Lei nº 12.711/2012 para o período de implantação, de 2013 a 2016, porém, quando analisadas

as vagas preenchidas por cotistas se observou que esta IFES não obteve significativa efetivação das cotas, no referido período, em especial aos já mencionados cursos de maior prestígio social, que continuaram sendo preenchidos majoritariamente por estudantes egressos de EMEPri este fato foi associado à opção adotada pela UNIFAP no que diz respeito às vagas ofertadas em edital para as cotas que não eram preenchidas durante a primeira convocação para matrícula serem ofertadas em ampla concorrência a partir das chamadas públicas e também pelo critério da seletividade.

Outra importante contribuição que esta pesquisa conseguiu alcançar é que se percebeu que as cotas não propiciaram queda na qualidade dos cursos, uma vez que, as comparações entre os dados de status e IRA de cotistas e não cotistas não apresentaram discrepâncias significativas.

Menciona-se também que o presente estudo de caso foi um esforço para melhor conhecer e divulgar alguns dos resultados obtidos no processo de implantação das cotas (2013 a 2016) comparando-os inclusive aos dois anos anteriores (2011 e 2012) que podem ajudar a propiciar discussões e elaboração de estratégias para o alcance de maior efetividade e eficácia das cotas na UNIFAP bem como, levar novos olhares para a elaboração das novas políticas de cotas internas desta IFES que ainda se encontram em elaboração e/ou processo de aprovação, porém, se percebeu que ainda são necessárias novas pesquisas para conhecer-se os resultados após 2016 pois, sabe-se que em 2022 as IFES terão seus resultados avaliados pela comissão mencionada na Lei de cotas.

Do exposto, percebe-se que esta IFES possuía, nos anos seguintes aos aqui analisados, grandes desafios a serem enfrentados para conseguir a verdadeira efetivação das cotas pois não basta realizar a oferta em seus editais de PS é necessário alcançar o público a estas destinados, em especial aos analisados cursos de maior prestígio social.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda; COSTA, Joana Simões de Melo. **Oferta de creche e participação das mulheres no mercado de trabalho no Brasil**. [S.l:s.n], 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7805>>. Acesso em: 01 set. 2019.

BARRETO, Maria Augusta Olivieri Sa. **A democratização do acesso à universidade: um estudo sobre a trajetória e o desempenho de alunos cotistas da universidade federal rural do rio de janeiro**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em:<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2369812](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2369812)>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **RBCS**, v. 15, n. 42, p.33-38, fev. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v15n42/1741>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BARTALOTTI, Otávio; MENEZES-FILHO, Naércio. A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. **Economia Aplicada**, v. 11, n. 4, p. 487-505, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v11n4/02.pdf>>. Acesso em: 10 jul.2019.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113-139, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v35n124/a0735124.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. **Constituição, 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7824, de 11 de Outubro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 out. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 abr. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9034-20-abril-2017-784631-publicacaooriginal-152394-pe.html>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) >. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12711, de 29 de Agosto de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 dez.2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**. Brasília-DF: MEC, 2015. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PN+E+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 15 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 dez. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Nº 2, de 26 de Janeiro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília 26 jan. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Nº 9, de 05 de Maio de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 maio 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf> >. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Nº 18, de 11 de Outubro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 out. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 3627, de 2004**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/228983.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CARDOSO, Thiago Guimarães. **Lei de cotas e a escolha de escola no ensino básico**. 2016. 68 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-08122016-153844/en.php>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Marcia Marques de. **Desigualdade de oportunidades no ensino superior: Mensuração, Determinantes e Políticas de Ação Afirmativa**. 2013. 147 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=402035](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=402035)>. Acesso em: 11 ago. 2017.

CORADINI, Odaci Luiz. Grandes famílias e elite " profissional" na medicina no Brasil. **História, ciências, saúde: Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 425-466, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v3n3/v3n3a04>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

CROSO, Camila; MAGALHÃES, Giovana Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.17-33, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00017.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

CUNHA, Luís Carlos Vieira da, et al. Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso, expansão e equidade. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, São Paulo, v. 4, n. 4, p.33-37, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.sp.senac.br/index.php/ic/article/viewFile/659/509>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FREIRE, João Victor de Farias Furtado e. **Entre a inclusão e a diversidade**: um estudo sobre a implementação da política de cotas na UFC. 2016. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20090>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 01 de ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2017**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2017.

JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas. **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: EdUnB, 2006. Disponível em: <[https://app.fearp.usp.br/documentos/arquivos/imprensa/livro\\_acaoafirmativa\\_universid/livro\\_acaoafirmativa\\_universid.pdf](https://app.fearp.usp.br/documentos/arquivos/imprensa/livro_acaoafirmativa_universid/livro_acaoafirmativa_universid.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

JUNIOR, Ronaldo Rosa dos Santos. **Política de cotas para ingresso na educação superior pública**: 10 anos na universidade estadual de Goiás (2005-2015). 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4260127](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4260127)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

KRAINSKI, Luiza Bittencourt. **A política de cotas na UEPG: em busca da democratização da educação superior.** São Paulo: PUC, 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação (Currículo)) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1167626](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1167626)>. Acesso em: 18 ago. 2017.

KUHLMANN, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** [S.l.:s.n], 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status.** São Paulo: Zahar, 1967.

MENEZES, Paula Dutra Leão de. Reflexões sobre o sistema de cotas no Brasil. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras-PB, v. 5, n. 11, p. 147-160, ago.-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/19272/pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci\\_arttext#fn13](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci_arttext#fn13)>. Acesso em: 01 jul. 2019.

NASCIMENTO, Aparecida do Ó do. **A política de cotas na Universidade Federal do Ceará: processo de implementação e cotistas.** 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19697>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

NASCIMENTO, Ilca Freitas. **Lei de cotas no ensino superior: desigualdades e democratização do acesso à universidade.** 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4114927](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4114927)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

OLIVEIRA, Norma Souza de. **Modelos mistos e cotas no acesso ao ensino superior o caso do IFBA.** 2013. 114 f. Tese (Doutorado em Estatística e Experimentação Agropecuária) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1000317](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1000317)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. O ENEM: breves considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional. **Rev.Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 278-288, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/23995/15379>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

OLIVEN, Arabela Campos; BARANZELI, Caroline. Expansão da Inclusão no Ensino Superior Brasileiro: uma análise da Lei nº 12.711/2012 a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 15, n. 28, p.33-38, 2013. Disponível

em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/922/699>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

PALÁCIO, Paula da Paz. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8026>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves et al. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 2, p.54-61, 2016. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/citations?user=xAYj6ZQAAAAJ&hl=pt-BR&oi=sra>> Acesso em: 17 jul. 2019

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. **Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder**. Bahia: EdUFBA. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n96/a05v2796.pdf>>. Acesso em: 27 de ago. 2017.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. ENSINO MÉDIO: direito de todos e dever do Estado. In. **XXVI Simpósio da ANPAE**. Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/posteres.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson; DE CARVALHO, José Jorge. Acesso às instituições federais de ensino superior brasileiras após a lei de cotas. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 55, p. 127-141, 2019.

SILVA, Marina Jacob Lopes da. **Políticas públicas e direito: democratização do acesso ao Sistema Federal de Ensino Superior**. 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Escola de Direito de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2774438](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2774438)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para cidadania social?. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 03-11, 2000.

TERRA, Rosane Beatris Mariano da Rocha Barcellos. **Políticas públicas de acesso ao ensino superior (lei das cotas) e a autonomia universitária uma (re)leitura constitucional'**. 2015. 315 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3008451](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3008451)>. Acesso em: 15 ago. 2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos**. Fortaleza: EdUECE, 2016. Disponível em: <[http://www.uece.br/biblioteca/dmdocuments/guia\\_de\\_normalizacao\\_uece\\_\\_v.1\\_21\\_08\\_2016.pdf](http://www.uece.br/biblioteca/dmdocuments/guia_de_normalizacao_uece__v.1_21_08_2016.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP. **Nota sobre o Agravo**. Macapá:UNIFAP, 2017. Disponível em:

<<http://www.unifap.br/public/index/view/categoria/7/page/6/id/8746>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Edital n° 08 (PS 2013)**. Macapá: UNIFAP, 2012. Disponível em: <<https://depsec.unifap.br/index.php?c=ps13>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **1ª Convocação Para Matrícula (PS 2013)**. Macapá: UNIFAP, 2012. Disponível em: <<https://depsec.unifap.br/index.php?c=ps13>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **2ª Retificação Do Edital N° 08 – Lei De Cotas (PS 2013)**. Macapá: UNIFAP, 2012. Disponível em: <<https://depsec.unifap.br/index.php?c=ps13>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Edital 21/2013 – PS UNIFAP 2014 - Retificado**. Macapá: UNIFAP, 2013. Disponível em: <<https://depsec.unifap.br/index.php?c=ps14>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **2ª Retificação Do Anexo I (PS 2014)**. Macapá: UNIFAP, 2013. Disponível em: <<https://depsec.unifap.br/index.php?c=ps14>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Edital N°. 004/2014-PROGRAD-UNIFAP – Convocação Para Matrícula – 1ª Chamada (PS 2014)**. Macapá: UNIFAP, 2014. Disponível em: <<http://www.unifap.br/public/index/view/id/5368>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Edital N°. 007/2014-PROGRAD-UNIFAP – Convocação Para Matrícula – 2ª Chamada (PS 2014)**. Macapá: UNIFAP, 2014. Disponível em: <<http://www.unifap.br/public/index/view/id/5368>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, P.44-51, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>>. Acesso em: 14 ago. de 2017.

VELOSO, Isabella Maria Coelho; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Estado e direito à educação infantil: revisitando a história desta construção. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, v.9, n. 12, p.33-39, 2015. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=politicaspUBLICASemdebate&page=article&op=view&path%5B%5D=1301&path%5B%5D=1190>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 39, n. 137, p.621-644, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. 2019.