

A POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS EM UNIVERSIDADES, ENQUANTO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL¹

*Teresa Olinda Caminha Bezerra²
Claudio Roberto Marques Gurgel³*

RESUMO

Este trabalho analisa a execução do sistema de cotas, e os efeitos dela decorrentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), olhando-o como política pública de ação afirmativa conducente à inclusão social. Baseia-se em pesquisas de campo e documental realizadas com estudantes cotistas e não cotistas durante os seus respectivos cursos, quanto à sua inclusão no grupo e aos resultados da aprendizagem, por eles obtidos, nos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Medicina, Odontologia, Pedagogia (Rio) e Pedagogia (SG). Utilizou-se de pesquisa documental com revisão da literatura sobre o assunto e uso de dados secundários agregados. Ademais, realizou-se pesquisa de campo para levantamento de dados primários. Neste caso, o recurso à sociometria desenvolvida por Moreno (1992) constituiu-se em um sistema de avaliação da atração-repulsão entre alunos cotistas e não cotistas sujeitos da pesquisa. Os resultados indicam que o desempenho dos cotistas nos cursos estudados é semelhante ao dos alunos que entraram pelo sistema universal, em 2005 e 2006. A análise dos cursos estudados não indica uma preferência clara de seus líderes, aqui chamados de os estudantes mais votados, tanto do segmento cotista, quanto do não cotista. No conjunto do alunado dos cursos estudados, na UERJ, os dados sugerem que a evasão entre os cotistas é praticamente a metade daquela observada entre os não cotistas. Estes aspectos permitiram apreciar a política de cotas como um instrumento de política pública de inclusão, bem mais do que apenas um recurso destinado a facilitar o acesso ao ensino formal do terceiro grau.

Palavras chave: Inclusão social. Ação afirmativa. Sistema de cotas.

Introdução

O objetivo deste artigo é demonstrar que a política de cotas pode funcionar como um caminho para a inclusão social – ainda que se reconheçam os seus limites e o caráter conjuntural de sua intervenção. Inclusão, aqui entendida, como desempenho quantitativo dos cotistas, bem como a sua aceitação no novo grupo social a que passam a pertencer na Universidade. Visa também fornecer subsídios para a avaliação da referida política pública.

Comentando o viés elitista da universidade, observa Oliveira que “ao longo da história, as instituições de ensino superior têm se mostrado, em grande parte, refratárias às pressões

¹ Este artigo foi selecionado do IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, realizado em São Paulo em 2012.

² Universidade Federal Fluminense- UFF. E-mail: teresa.caminha@gmail.com

³ Universidade Federal Fluminense –UFF. E-mail: crmgurgel@hotmail.com

externas e resistem às transformações radicais que as façam sofrer mudanças bruscas” (OLIVEIRA *et al*, 2006, p.9).

No entender de Oliveira, as funções perenes das universidades, até a década de 1960, seriam: “transmissão da cultura; ensino de profissões; investigação científica e educação dos novos homens de ciência”. A partir do final da década de 60, os “três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços” (IBID). Ao longo dos anos, sociedade e universidade sofreram transformações, e agora esta “tem não só o dever, mas também a responsabilidade social de reproduzir sua pesquisa, de forma aberta, a toda a sociedade”. (KUNSCH, 1992, p.27).

Neste contexto, acredita-se ser a política de cotas uma tentativa de minorar a realidade excludente da universidade brasileira, como também, colocar na pauta o debate sobre a democratização do acesso à universidade brasileira fazendo uma reflexão acerca do baixo número de jovens menos favorecidos que ascendem ao ensino superior brasileiro, discutindo a ampliação desse ingresso e de mecanismos mais equânimes nas políticas públicas, sem que haja perda de qualidade na formação. Esta é e tem sido a sua explicação e defesa original.

Por política pública, entende-se um comportamento propositivo, intencional, planejado e sistemático (AGUILAR, 1993). Além de sua institucionalidade estatal, implica três elementos: o desenho de uma ação coletiva intencional, o curso que efetivamente toma a ação como resultado das decisões e interações que comporta e os fatos reais que essa ação coletiva produz.

As leis de cotas, por exemplo, que regulamentaram as políticas públicas de cotas universitárias para alunos oriundos de escolas públicas, para negros, dentre outras categorias, representam mecanismos sociais de políticas públicas que procuram promover condições de igualdade de oportunidades em relação ao ensino superior brasileiro.

A educação superior no Brasil se conformava, até os anos 1990, com a condição de ser um patrimônio reservado aos estudantes provenientes das camadas mais altas da população. Ainda que esta estrutura não se tenha modificado no essencial, nos últimos anos houve uma expansão bastante expressiva no sentido de superar esta limitação.

Afora os motivos de fundo humanitário e civilizatório que já justificariam o empenho em mudar esse cenário, de acordo com Braga (2008) e outros autores, a educação superior é

vital para colocar a América Latina no caminho do desenvolvimento econômico e social sustentado, cuja chave consiste, na maior participação dos pobres e dos setores sociais excluídos, através da mobilidade social.

Sustenta o Autor que a inclusão de pobres e das populações indígenas, no ensino superior, evita a perda de talentos e fornece um caminho possível para superar a pobreza.

Nesta perspectiva, forte marginalização de segmentos excluídos requer políticas públicas de inclusão social, expressando o sistema de cotas para ingresso na Educação Superior essa preocupação pública, em um contexto que favorece, histórica e economicamente, em quase sua totalidade, o ingresso universitário à elite da sociedade brasileira.

Não se limita, portanto o assunto à facilitação do acesso, mas no mínimo à integração de pessoas antes marginalizadas no esforço de habilitação do país às exigências do desenvolvimento.

No Brasil, para o acesso à universidade, é exigida a aprovação em exame de ingresso conhecido como vestibular. As Instituições públicas são gratuitas em sua maioria e atendem a cerca de um quarto das matrículas, o que ocasiona, geralmente, uma concorrência elevada, chegando a alcançar a marca de 20 concorrentes para cada vaga. Em 2005, a média foi de mais de 7 candidatos para cada vaga. Realidade bem diferente é a encontrada nas Instituições privadas, pagas, que oferecem um pequeno número de bolsas, atendendo a 74% das matrículas, bem menos concorridas. No ano de 2005, a média da relação candidato/vaga não alcançou a 2,0.

Milhares de vagas ficam ociosas, principalmente nas instituições privadas, onde em 2009 foram oferecidas 2.362.330 vagas nos cursos particulares e menos que a metade, dessas vagas, 1.107.704, foram ocupadas, segundo as estatísticas do principal órgão de estudos oficiais da educação superior no Brasil (INEP, 2011). É neste contexto, que se repete ano após ano, que o governo federal criou o PROUNI, programa destinado ao aproveitamento dessas vagas.

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) teve sua população aumentada, quando, em 2004, o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e vinculou a concessão de bolsas em instituições de ensino superior

privadas à nota obtida no Exame (BRASIL, 2005). A participação foi ampliando à proporção que o Enem passou a ser visto como passaporte para a universidade. Segundo Tancredi (2009), o Ministro Fernando Haddad apresentou proposta de reformulação do Enem, na qual o mesmo seria utilizado como forma de seleção unificada nas universidades públicas federais. As universidades, por serem autônomas, poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame, enquanto processo seletivo: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e *on-line*; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição; ou ainda como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Vive-se portanto no Brasil uma angustiante luta pela ampliação da presença dos jovens entre 18 e 24 anos na Universidade. A meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação, de 2000, que previa alcançar 30% dessa faixa etária em 2011 continua distante. O último levantamento censitário registrou um pequeno avanço, quando chegamos, em 2008, a 13,9% sobre essa população de jovens. Um novo Plano Nacional de Educação foi apresentado em dezembro de 2010, com nova projeção, agora para 2020, quando se pretende colocar 33% dos jovens na universidade brasileira. Trata-se de uma taxa baixa quando comparada aos países centrais – EUA, Suécia, França, Reino Unido – em que esse percentual está entre 60 e 80% e mesmo quando comparada à posição dos países vizinhos do continente – Argentina, Cuba, Chile, Bolívia – onde a presença dos jovens no terceiro grau há muito tempo supera a casa dos 40% (GURGEL, 2007, p.21).

Esta situação se agrava para os mais pobres, porque o acesso gratuito pelas Universidades Públicas não é fácil, dado o pequeno número de vagas. Acresce a isto a dificuldade de continuação dos estudos, após o acesso à universidade. Os custos de manutenção e a necessidade de trabalhar torna muitas vezes inviável a continuação dos estudos para jovens das camadas pobres.

Nestas condições, a universidade acaba por se constituir em mais um fator de desigualdade ou de consolidação e aprofundamento da desigualdade existente.

A política de cotas, instituída pelo governo do Rio de Janeiro e difundida pelo governo federal, é, em poucas palavras introdutórias do assunto, uma reserva de percentual de vagas nas universidades públicas destinada a essa população sem acesso à Universidade, seja pela formação precária do ensino médio, seja pelas suas condições financeiras e familiares, muitas analfabetas ou semi-analfabetas. Sem dúvida, adversidades prejudiciais ao aprendizado.

Parte deste debate, trazemos agora aos leitores apresentando-lhes os principais resultados da pesquisa realizada entre 2009 e 2010, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, onde a política de cotas teve sua primeira e mais cuidadosa experiência.

A pesquisa, objetivamente, além de alguns aspectos acessórios, preocupou-se principalmente com os impactos que a política de cotas poderia ter no processo de superação da exclusão da juventude negra e pobre. Em outras palavras, interessou principalmente saber o quanto essa política promoveu ou não a inclusão dessas pessoas.

O meio utilizado para a verificação se houve ou não inclusão do cotista foi o estudo das consequências da implementação do sistema de cotas para os menos favorecidos, segundo os critérios estabelecidos pelas Leis Estaduais de n°s 4151/2003 e 5074/2007, que dispõem sobre o Sistema de Cotas.

A verificação do desempenho considerou os resultados quantitativos, no processo de avaliação (rendimento escolar definido no regimento da UERJ e disponível no sistema de registro acadêmico). Além disto, procedeu-se à averiguação da inclusão acadêmica, mediante a aceitação do aluno cotista pelo aluno do sistema tradicional - e do cotista por ele mesmo. A coleta de dados foi realizada pela aplicação de questionários/ficha sociométrica aos alunos da Universidade, de forma a que se obtivessem informações que permitissem avaliar o acolhimento oferecido ao estudante cotista, tomando isto como um indicativo de inclusão.

Neste sentido, a inclusão se daria seja pelo desempenho escolar, que distanciaria ou aproximaria cotistas de não-cotistas, seja pelo grau de acolhimento que depararia ou não a favor de um reconhecimento do outro (cotista) como semelhante, um reconhecimento que o faria pertencente ao grupo social ali constituído pelos não-cotistas, por suposto, incluídos.

Optou-se, para efeito da avaliação do acolhimento, pelo uso da sociometria de Moreno. A escolha de Moreno (1992), para desenvolver o objetivo que trata da aceitação acadêmica, baseia-se no fato de o Autor considerar os diversos grupos no contexto organizacional, aqui adaptados, no ambiente acadêmico, a cotistas e não-cotistas.

O recurso da sociometria, desenvolvido por Moreno (1992), constitui-se em um sistema de avaliação da atração-repulsão entre os membros do grupo, mensurado a partir da manifestação, por parte de cada elemento, dos seus sentimentos em relação aos demais. Moreno (1974) define a sociometria como a ciência que mede o relacionamento humano.

Vale ressaltar que o sistema em estudo é uma técnica bastante simples, que consiste em perguntar a cada membro do grupo que outros membros ele escolheria, ou rejeitaria, para desenvolver alguma tarefa conjunta (atividades de lazer, de trabalho, de estudo), bem como para ser líder.

Nesta pesquisa, optou-se por indagar, conforme ficha sociométrica, quais membros o respondente escolheria para desenvolver alguma tarefa conjunta. Adotou-se, assim, o aspecto afirmativo.

Os procedimentos sociométricos têm sido utilizados com grande eficácia, para mensurar posição, nas relações interpessoais em sala de aula, pois possibilitam avaliar em pouco tempo e com grande validade os relacionamentos entre colegas, além de permitirem obter informações, tanto do nível de integração, como do contexto em que ela ocorre.

No que concerne à construção de pequenos grupos, Moreno (1992) pesquisou e comprovou que a diretriz básica, para garantir o bem-estar dos indivíduos e a sua produtividade, encontra-se no fato de que cada pessoa possa escolher com quem deseja estar em cada momento e que atividade irá realizar. O Autor apresentou os instrumentos necessários, para efetivar essa seleção, como também as leis a serem observadas por quem os utiliza. Seu referencial teórico e prático preencheu as necessidades dos que se dedicam a atividades grupais, preocupados, não apenas com a realização do trabalho, mas, principalmente, com o bem-estar das pessoas.

Com base nas orientações metodológicas citadas, entendeu-se que o mais condizente com a proposta desta pesquisa seria o estudo de caso, levado a efeito na UERJ e em uma de suas unidades regionais, a FFP (Faculdade de Formação de Professores), com alunos cotistas e não-cotistas, nos cursos de Educação, Administração, Medicina, Direito, Odontologia, Engenharia Química e Pedagogia – SG, inscritos nos exercícios de 2005, 2006 e 2008.

É o resultado dessa pesquisa que queremos compartilhar com os leitores, convidando-os a examinar os efeitos e promessas da política de cotas, para o enfrentamento da exclusão dos negros e pobres.

EXCLUSÃO E INCLUSÃO

A “Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007)” tem destacado a importância fundamental da educação e do emprego como mecanismos para o desenvolvimento econômico e social, uma vez que os conhecimentos e as habilidades conformam um capital que se mobiliza no mercado de trabalho, permitindo a ascensão social e a sustentação do *status* em geral. Afirma que a educação é central para o desenvolvimento não apenas por ser um direito humano fundamental, mas também pelo fato de contribuir com o desenvolvimento produtivo, promover a equidade inter-geracional e capacitar as pessoas a seus diversos projetos de vida, bem como exercer sua condição de cidadãos em um marco democrático e de fomento à paz.

Ainda, no relatório, a CEPAL (2007) destaca o papel da educação superior, como elemento favorecedor de uma melhor distribuição de renda. “Sem dúvida, é necessário incorporar mecanismos diferenciados de acesso à educação pós-secundária e terciária que, por meio de diversas ações afirmativas, promovam a integração dos jovens pertencentes a grupos sociais tradicionalmente excluídos” (CEPAL, 2007, p.174).

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Brasil tinha 53,9 milhões de pobres, como tal identificados os 31,7% da população que recebiam até meio salário mínimo em 2003 (BLATT, 2006). Naquela ocasião, a pesquisa registrava, de igual modo, que 1% dos brasileiros mais ricos – 1,7 milhão de pessoas – detinham renda equivalente à da parcela formada pelos 50% mais pobres (86,5 milhões de pessoas), superando a população de países como a França, Itália ou Alemanha e chegando ao dobro da população da Espanha (42 milhões de habitantes). O mesmo estudo revelava que a pobreza no Brasil tem cor, isto é, 44,1% da população negra vivia em domicílios com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo, enquanto entre os brancos esse índice era de 20,5%”.

Todas as fontes informam que as condições sócio-econômicas dos brasileiros melhorou, nos dez anos que nos separam desses dados. Agora, segundo o mesmo IPEA (2011), são 39.630.000 milhões de brasileiros considerados pobres. É uma redução significativa, de quase 15 milhões de pessoas. Mas os números continuam assustadores. Dados recentes, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no Censo 2010, identificaram que do total da população residente no Brasil, 190.755.799 milhões de pessoas, 16.267.197 (8,5% da população) vivem com renda *per capita* mensal de até R\$ 70,00, na linha da extrema pobreza definida pelo governo federal (NUNES, 2011, p. 2-14).

Ainda em Blatt (ibid), dados do Ministério da Educação – INEP/MEC/2004 informavam que 62% dos alunos matriculados nas escolas privadas de ensino médio pertenciam aos 20% de famílias de classe social mais alta, enquanto apenas 2% vinham das de mais baixa renda; no ensino público, 17% do alunado estavam entre os de maior renda e somente 12% no grupo inferior; no ensino universitário público e gratuito, 61% dos alunos pertenciam a 20% das famílias mais ricas e apenas 3% deles eram originários de famílias de baixa renda.

Apesar dos esforços e iniciativas a que já nos referimos, este quadro não mudou muito.

Historicamente, segundo Gomes (2001), já nos anos 1950, com Vargas, foi aplicado um tipo de política afirmativa, embora não fosse assim conhecida à época, quando da determinação de que as multinacionais instaladas no País reservassem dois terços das vagas para trabalhadores brasileiros. Diz, ainda, o Autor que a Lei nº 5.465/68, conhecida como Lei do Boi, apresentava, igualmente, as mesmas características, ao determinar que 50% de vagas das escolas de níveis médio e superior de Agricultura e Veterinária fossem concedidas a agricultores e seus filhos, proprietários ou não de terras, residentes na zona rural.

Porém, apenas na década de 80, os grupos discriminados até então, começam a conquistar seus espaços e a lutar por seus direitos, através de participação nos movimentos, pelas eleições diretas e pelo estabelecimento da Assembléia Nacional Constituinte.

O sistema de cota fixa é um tipo de ação afirmativa, através do qual, em um processo competitivo por bens sociais, reserva-se um percentual de vagas para os membros de um determinado grupo social, avaliado como historicamente prejudicado (ANDREWS, 1997).

Na realidade educacional brasileira, o número de negros diminui, à medida que aumenta o nível educativo: enquanto no nível básico corresponde a 53,2% do total desta população, na educação superior essa proporção cai para 23%, e no nível de pós-graduação encontram-se, aproximadamente, 17,6% de afrodescendentes (CEPAL, 2007).

Diversas organizações se mobilizaram para enfrentar esta realidade, com medidas de ação afirmativa que estão gerando alguns mitos e refutações, dentre os quais podem-se citar alguns (CEPAL, 2007):

– o sistema de reservas de cotas é inconstitucional, por não atender ao princípio de

igualdade da Constituição Brasileira. Logo, a Constituição consagra, unicamente, a igualdade formal e não aquela que deve garantir igualdade de oportunidades. As políticas de afirmação de direitos, portanto, não se apoiam no que preceitua a Constituição Brasileira;

– as cotas subvertem o princípio do mérito acadêmico, sendo este, para alguns, o único requisito que deve ser contemplado para o acesso à universidade. Já, na visão de outros, o mérito acadêmico reflete as profundas desigualdades da sociedade brasileira, uma vez que as oportunidades sociais ampliam e multiplicam as oportunidades educativas. Por conseguinte, as políticas públicas de reparo dessas injustiças são um imperativo ético;

– as cotas constituem uma medida sem valor, tendo em vista que o verdadeiro problema é a péssima qualidade da educação pública, nos níveis que antecedem a Universidade. De outro ponto de vista, os problemas de avanço na cobertura e qualidade não são sequenciais e devem ser enfrentados conjuntamente. A educação deve melhorar e ser mais democrática em todos os seus níveis;

– o sistema de reserva de cotas tende a baixar o nível acadêmico das universidades. Outros contra-argumentam com pesquisas sobre o assunto, as quais apresentam resultados que mostram não ter havido perda de qualidade do ensino nas universidades que aderiram a este sistema.

Pode-se afirmar com Rawls (1997), que a justiça distributiva só pode ser alcançada, quando forem satisfeitos os dois princípios de justiça, isto é, o da liberdade igual e o da igualdade equitativa de oportunidades. Nessa concepção, as cotas nas universidades aparecem como uma tentativa de reverter a injustiça que acompanha a história da sociedade brasileira, qual seja, a exclusão de uma grande parcela da sociedade, em busca de condições para elevar seu patamar social, cultural e econômico.

Sendo as instituições de ensino, principalmente as públicas, integrante, da estrutura básica da sociedade, elas deveriam ser, à luz dos princípios da justiça com equidade, distribuidoras de oportunidades para os menos favorecidos, e não formadoras privilegiadas de uma elite que pouco contribui para a divisão das vantagens provenientes da cooperação social (RAWLS, 1997).

Desigualdades na estrutura básica se tornam profundas, uma vez que a mesma influencia as aspirações dos indivíduos e o tipo de pessoas que querem ser. Ao garantir essa

estrutura de expectativas iguais, assegura que a autoestima dos indivíduos e de grupos sociais será mantida e a cooperação será justa. Rawls (1997, p. 54), com sua teoria da justiça, volta-se à “estrutura básica da sociedade”, não aos interesses particulares dos cidadãos, pois “os princípios da justiça de instituições não devem ser confundidos com os princípios que se aplicam a indivíduos e a suas ações especialmente circunstanciais”.

Ao trazer-se o pensamento de Rawls para o caso brasileiro, pode-se entender que esse tipo de justiça esteja muito distante, haja vista a fragilidade da democracia existente em nosso País e suas desigualdades. Para aplicar as ideias de Rawls, seriam necessárias reformas institucionais em diferentes áreas sociais, principalmente no que diz respeito à educação, fundamentada como um aprendizado moral, um processo que encaminha os indivíduos para a autonomia. Castro (1997) reforça este argumento, quando explicita que o Brasil carece de políticas públicas e, até mesmo, de um contrato social.

O desempenho: cotista e não cotista e seus resultados

A Universidade em estudo, a UERJ, já se encontra envolvida no sistema há oito anos e, portanto, com alguma experiência adquirida para contribuir com o aprofundamento da temática e servir de modelo para outras instituições de ensino. Outro dado relevante é que, a partir de meados dos anos 1980, a UERJ se volta para seu entorno e promove um programa de extensão universitária, visando a agregar a diversidade identitária e cultural da população que se encontra em suas proximidades. Acredita-se que sua trajetória abriu, não só uma porta a uma política de inclusão, através do sistema de cotas em 2003, como, igualmente, um caminho, para que outras experiências de ações afirmativas em instituições de ensino superior se tornassem realidade. Além disto tudo, trata-se de uma universidade tradicional e de porte semelhante a universidades federais.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro oferece 32 cursos de graduação, que se desdobram em diferentes habilitações, licenciaturas e bacharelados. Os cursos são distribuídos por 30 unidades acadêmicas, abrangendo as cidades do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Friburgo, Resende e São Gonçalo.

Em 2003 foram realizadas duas modalidades de vestibular: o Sistema de Acompanhamento de Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (Sade), para a reserva de vagas, e o chamado Vestibular estadual, sem cotas, ambos com o mesmo grau de dificuldade.

Para o vestibular de 2004, a Lei Estadual nº 4.151/03 introduz o conceito de “carentes”, dentro do qual estão os candidatos oriundos da rede pública de ensino e os negros. Foram, ainda, introduzidos os candidatos portadores de necessidades especiais e aqueles pertencentes às minorias étnicas. A UERJ propôs, como sugestão ao projeto, a unificação das duas modalidades de cotas, e o vestibular do mesmo ano reservou 20% das vagas para alunos de escolas públicas, 20% para negros e 5% para deficientes físicos e minorias étnicas. Os candidatos às cotas só poderiam concorrer por uma das modalidades, tendo que comprovar carência financeira, com uma renda máxima de R\$ 300,00 (trezentos reais) líquidos por pessoa da família, reajustada anualmente.

As alterações votadas pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERJ, para o Vestibular 2006, foram: o estabelecimento de nota mínima de 20 pontos em 100 pontos e, na segunda fase, supressão de uma das três provas discursivas sobre matérias específicas, para cada carreira, sendo Língua Portuguesa obrigatória para todas as áreas. Tais modificações aplicaram-se a todos os candidatos ao Vestibular, cotistas e não cotistas.

Em 2007, o Governador do Estado, sancionou lei incluindo os filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos em serviço, no percentual de 5% das vagas já reservadas para deficientes físicos e minorias étnicas.

A Lei nº 5346/08 instituiu, por dez anos, o sistema de cotas, para ingresso nas universidades estaduais, com a finalidade de assegurar seleção e classificação final nos exames vestibulares aos estudantes, desde que carentes.

Para comparar os resultados da análise de desempenho no Vestibular, com os resultados de rendimento acadêmico no curso dos alunos cotistas e dos não cotistas, foi feito um estudo, a partir das médias gerais dos cursos escolhidos em 2005 e 2006, tanto as referentes aos resultados do Vestibular, quanto ao rendimento alcançado no curso escolhido.

Dos candidatos aprovados nos Vestibulares, de 2005 e de 2006, em cada curso escolhido, os cotistas apresentaram médias bem menores que os não cotistas, resultado que poderia induzir à ideia pré-estabelecida de que o desempenho no Vestibular é um bom prognóstico para o rendimento na Universidade.

Tendo como base os resultados obtidos, poder-se-ia dizer que o modelo do rendimento na Universidade foi bem independente do desempenho no Vestibular, tal qual se apurou e

apresentou no Quadro abaixo.

Nesse Quadro 1, pode-se observar a expressiva diferença nos resultados obtidos, no exame Vestibular, nos anos de 2005 e 2006, pelos alunos cotistas. A média alcançada por esses alunos foi, praticamente, em alguns cursos, a metade daquela alcançada pelos discentes não-cotistas. Em contrapartida, ao longo dos cursos, o resultado acadêmico dos alunos cotistas surpreende, uma vez que quase se iguala ao dos discentes não cotistas. Em vista do exposto, pode-se concluir que, não obstante o resultado medíocre obtido no Vestibular, os alunos cotistas superaram as deficiências curriculares iniciais, tendo sido capazes de acompanhar o desenvolvimento das matérias ministradas em sala de aula, tão bem quanto os seus colegas que não se valeram do sistema de cotas para adentrar a Universidade.

Quadro 1-Comparação entre o desempenho no vestibular e nos cursos – 2005 e 2006 – UERJ.

CURSO	Vestibular 2005		Média acadêmica nos cursos 2005/2009		Vestibular 2006		Média acadêmica nos cursos 2006/2009	
	Cota	Não cota	Cota	Não cota	Cota	Não cota	Cota	Não cota
Administração	30.48	56.02	8.077	8.044	30.55	53.17	7.941	8.07
Direito	43.83	72.38	7.71	8.57	44.95	72.38	7.789	8.806
Eng. Química	35.13	43.88	6.68	7.18	29.48	51.73	6.76	7.49
Medicina	53.30	75.08	7.46	7.607	50.42	73.24	7.76	7.71
Pedagogia-Rio	29.14	39.57	8.43	8.64	30.69	41.7	8.96	8.97
Pedagogia-SG	25.27	28.03	8.43	8.33	26.24	30.86	8.58	8.72

Fonte: Bezerra (2011)

Pode-se observar que, no vestibular de 2005, tomando o exemplo do Curso de Administração, os estudantes candidatos não-cotistas obtiveram 56,02 pontos, enquanto os cotistas obtiveram uma média de 30,48, quase a metade do resultado dos estudantes que não se beneficiaram com a política de cotas. Ainda que esta diferença não se repita nos demais cursos, pode-se observar a grande diferença dos resultados obtidos por cotistas e não-cotistas no vestibular de cada curso. Vale dizer que o fenômeno torna a acontecer no ano de 2006.

Mas ao se ler o resultado obtido ao final de cada curso percebe-se significativa mudança. A diferença se reduz a quase nada, havendo ainda o caso do Curso de Medicina, em que a média dos cotistas, em 2006, supera ligeiramente a média dos não-cotistas. São comprovações suficientes para desfazer alguns mitos e afirmar a capacidade de superação, através de saltos qualitativos, daqueles que na adversidade recebem um estímulo especial para romper com as barreiras estruturais.

A média de evasão dos seis cursos escolhidos foi, para os cotistas, de 12.25% e, para

os não-cotistas, de 23.27%, no ano de 2005. Em 2006, a porcentagem verificada foi de 9.39% para os cotistas e de 20.36% para os não-cotistas.

Nos dois exercícios estudados, como se pode verificar, os não-cotistas tiveram um percentual de evasão bem superior ao dos cotistas. Acredita-se que as seis faculdades escolhidas caracterizaram uma amostra bem significativa nos exercícios estudados.

Quadro 2 – Percentual de evasão/ingressantes em 2005/2009 – cotistas – não-cotistas–UERJ

CENTRO	Curso	Ingressantes	Ingressantes não cotas	Ingressantes cotas	Evasão não cotas	Evasão cotas	% não cotas	% cotas
CCS	Administração	120	66	54	19	8	28,8	14,8
CCS	Direito	312	168	144	12	9	7,14	6,25
CTC	Engenharia Química	78	44	34	17	10	38,63	27,77
CBI	Medicina	94	51	43	3	2	5,88	4,65
CEH	Pedagogia- Rio	360	253	107	65	7	33,16	4,27
CEH	Pedagogia- SG	111	92	19	24	3	26	15,78
Media percentual de evasão por segmento							23,27	12,25

Fonte: Bezerra (2011)

Quadro 3 - Percentual de evasão/ingressantes em 2006/2009 – cotistas – não-cotistas–UERJ

CENTRO	Curso	Ingressantes	Ingressantes não cotas	Ingressantes cotas	Evasão não cotas	Evasão cotas	% não cotas	% cotas
CCS	Administração	120	65	54	19	5	29,23	9,26
CCS	Direito	312	168	144	15	9	8,93	6,25
CTC	Engenharia Química	80	53	27	16	5	30,19	18
CBI	Medicina	94	51	43	2	2	3,92	4,6
CEH	Pedagogia- Rio	360	221	139	50	9	22,62	6,47
CEH	Pedagogia- SG	116	99	17	27	2	27,27	11,76
Media percentual de evasão por segmento							20,36	9,39

Fonte: Bezerra (2011)

Os resultados revelados pela pesquisa documental, nas duas turmas, 2005 e 2006, dos vários cursos da UERJ revelam um desempenho satisfatório, que preenche as condições acadêmicas para a inclusão de um grupo advindo dos níveis de renda mais baixos da sociedade brasileira. Aqueles para os quais se reservava uma perspectiva pouco promissora, nos planos do trabalho e da vida social.

ACEITAÇÃO: COTISTAS E NÃO-COTISTAS NO AMBIENTE ACADÊMICO

Cabe, entretanto examinar o quanto isto é acompanhado de acolhimento ou de rejeição no ambiente usual de cotistas e não-cotistas.

A inclusão, nesta acepção, será examinada, por meio da aceitação que teve como suporte o teste sociométrico de Moreno (1992). O teste em apreço se baseia no fato de o Autor

considerar os diversos grupos no contexto organizacional, aqui adaptados, no ambiente acadêmico, a cotistas e não cotistas. Conforme descrito na introdução, trata-se de uma técnica bastante simples, que consiste em perguntar a cada membro do grupo que outros membros ele escolheria, ou rejeitaria, para desenvolver alguma tarefa conjunta (atividades de lazer, de trabalho, de estudo), bem como para ser líder de grupo.

O teste sociométrico demonstrou que, ao analisar os cursos estudados, a escolha dos mais votados, independe do fato destes serem cotistas ou não. O aluno foi escolhido devido a uma maior afinidade com aquele que o contemplou com seu voto ou por motivações que não discriminam seu acesso à Universidade, se cotista ou não.

Quadro 4 – Estudantes ingressantes e escolhidos – UERJ/2008

RELAÇÃO ALUNOS INGRESSANTES/ESCOLHIDOS- 2008						
CURSO	COTAS		%	NÃO COTAS		%
	Ingressantes	Escolhidos		Ingressantes	Escolhidos	
ADMINISTRAÇÃO	52	18	35	64	21	33
DIREITO	145	20	18	167	31	19
ENG. QUÍMICA	36	9	25	40	8	20
MEDICINA	43	6	14	48	8	16
ODONTOLOGIA	26	12	46	32	11	34
PEDAGOGIA-SG	4	2	50	83	39	47
TOTAL GRUPOS	306	64		434	118	

Fonte: Bezerra (2011)

Nos cursos de Administração, Engenharia Química e Odontologia e Pedagogia - SG, o segmento dos cotistas obteve um maior número de votos. Apenas nos cursos de Direito e Medicina, os alunos não cotistas foram mais votados, registrando diminuta diferença.

Na tentativa, de compreender o resultado alcançado, apresenta-se alguma literatura sobre a motivação humana, para se tentar formular uma explicação do ocorrido. Tal motivação encontra algumas teorias que a explicam. Dentre elas, as mais referidas trabalham com a ideia básica de que ela tem origem na procura de satisfação das necessidades. As teorias da necessidade, como são comumente designadas na literatura, referenciam-se em A. Maslow, para quem as pessoas são estimuladas, para todo e qualquer fim, da vida familiar ao trabalho, à medida que novas necessidades vão sendo perseguidas (MASLOW, 1954).

Dentre as cinco necessidades apontadas por Maslow, a social, ou de pertencimento, capaz de motivar o ser humano, tida como de nível superior, é definida como: “Necessidade de pertencimento, que diz respeito à interação social, amizade, afeição e amor” (JONES; GEORGE, 2008).

Vários outros autores se referem a esses teóricos, destacando o conceito de necessidade social, ou de pertencimento, em Maslow; afiliação, em McClelland (1985); relacionamento, em Alderfer (1969). Todos entendem tais conceitos como associados ao acolhimento, ao sentir-se aceito e querido: Necessidade de pertencimento, de afiliação, ou de relacionamento tem, portanto, nos principais autores das teorias motivacionais, elevada influência no desempenho do ser humano. Essas necessidades são igualmente por todos definidas, a partir da interpessoalidade, das relações de amizade, do acolhimento e da afeição encontrados por alguém em seu grupo social.

Não é estranho, portanto, que se estabeleça a relação entre o desempenho escolar, a acolhida e a aceitação que o estudante obtém no seu grupo de estudo, em sua turma e/ou sua escola. Vale lembrar que a afetividade já vem de há muito tempo fazendo parte das estratégias de ensino.

Também em Lopes Neto (2005), tem-se uma confirmação do que foi proposto, em relação à aceitação acadêmica, uma vez que, para o Autor, os discentes que apresentam relacionamento interpessoal e desenvolvimento acadêmico positivo terão maior possibilidade de alcançar um excelente nível de aprendizado. Ser aceito no grupo pelos colegas é fundamental, pois aprimora suas habilidades sociais e fortalece a capacidade de reação diante de situações de tensão.

De acordo com Oliveira (1999, p.78), na concepção de Vigotsky: [...] “é impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano”.

Entende-se que Vigotsky ratifica a tese acima levantada, ou seja, que a aceitação encontrada pelos cotistas entre os colegas, dentro da UERJ, possibilitou um melhor desempenho ao longo do curso, em comparação com aquele obtido no Vestibular.

Diz, ainda, Oliveira (1999) que, para Vigotsky, se um indivíduo que foi criado em um meio desprovido de qualquer sistema de escrita, por alguma razão, deixasse seu grupo de origem e fosse viver em um ambiente letrado, seu desenvolvimento poderia ser diferente ao se submeter a um processo de alfabetização.

Fortalecendo a mesma tese, encontra-se em Moscovici (2008) que as modernas

teorias, tanto das áreas de educação, quanto das de administração, dão uma importância crescente aos fatores emocionais e à criatividade na aprendizagem e na produtividade, na liderança e na participação em grupo.

Enfatiza Barbosa, ao teorizar sobre o tema em tela, que aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões, dentre outros, é a condição primordial para a criação de uma escola de qualidade para todos (BARBOSA, 1999).

Na visão de Mantoan (s/d, p.3), é na escola que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades e repartir as tarefas. “O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas comuns de um mesmo grupo”.

A inclusão escolar é construtiva para o desenvolvimento de professores e alunos. Os colegas que convivem com outros originários de classes que têm uma trajetória de mais dificuldades, como, por exemplo, as pessoas portadoras de necessidades especiais, dentre outros tipos de excluídos, tornam-se mais cooperativos e apresentam comportamentos menos excludentes e segregadores. Promovem, ainda, segundo os Autores, maior integração na turma e melhor aceitação das suas próprias potencialidades, o que propicia uma contribuição, tanto acadêmica, como social (MENDES, 2006; TEIXEIRA; KUBO, 2008).

Na percepção de Saravali (2005), o fracasso escolar não se encontra configurado tão somente no nível da repetência e da evasão. Ocorre, também, sempre que a escola não consegue cumprir o seu papel social de formação. O universo escolar, além do campo das disciplinas curriculares, está voltado, de igual modo, para o desenvolvimento das relações interpessoais.

Acredita-se que a inserção dos discentes de classes excluídas, dentro das universidades, e a sua aceitação pelo grupo tradicional ali existente contribuiriam de forma especial, para uma melhoria no desempenho acadêmico, se comparado ao seu desempenho no Vestibular da UERJ.

Conclusões

Como resposta à primeira questão, ou seja, o desempenho acadêmico, pode-se inferir,

com base nos resultados apresentados pela pesquisa desenvolvida, que, nos anos de 2005 e 2006, a implementação da política de cotas, na UERJ, promoveu a inclusão social dos alunos cotistas.

Para responder à segunda questão que permitiria avaliar a inclusão – aceitação acadêmica - na UERJ, adotou-se o instrumento de Moreno (1972), destinado ao exame sociométrico.

De certa forma, o teste sociométrico é uma metonímia da resposta global, porque inclui subjetivamente elementos do desempenho, anteriormente medido pelos conceitos e notas obtidos.

De outra parte, deve-se considerar que, se o rendimento na Universidade foi bem diverso daquele verificado no Vestibular, a receptividade favorável ao aluno cotista pode ser um dos grandes responsáveis pelo seu desenvolvimento acadêmico satisfatório ao longo do curso e, conseqüentemente, pela sua inclusão acadêmica. Já se teve a oportunidade de lembrar os efeitos positivos sobre a motivação daquilo que se chama *acolhimento*, na linguagem da teoria da motivação

Uma vez que se viu escolhido para trabalhos em sala de aula, o cotista fortalece a certeza de ser ele tão capacitado quanto os demais, possuindo as mesmas condições intelectuais, portanto, para desenvolver um aprendizado satisfatório e saudável.

De acordo com esses resultados, nos dois momentos supracitados, pode-se entender que o sistema de cotas alcançou seu objetivo, qual seja, incluir socialmente o estudante cotista.

As condições sociais e educacionais produzidas pelo sistema de cotas oferecem perspectivas razoáveis de ascensão econômico-social, o que, como se disse no início, é uma das finalidades da inclusão que se reclama. É evidente que as condições econômicas e as conseqüências, as marcas, deixadas naqueles estudantes, não estão completamente superadas e apagadas. Não se pode igualmente desconhecer que essas perspectivas não são unilaterais, a menos que se dê ao conceito de empregabilidade a magia que muitos lhe atribuem. É necessário que as condições econômicas gerais do país e, porque não falar, da sociedade global, também ofereçam empregabilidade para que esse esforço do sistema de cotas não se esvaia pelas crises sucessivas.

Cabe ainda uma observação acerca de um dos aspectos percebidos na pesquisa: a evasão.

Mais um mito que perdurava entre os acadêmicos e a população em geral, qual seja o de que os cotistas abandonariam os cursos, não se confirmou nos resultados desta pesquisa. Vale dizer que em uma observação imediata pode-se deduzir que não são fáceis as condições de permanência do cotista, na Universidade brasileira. De um lado, estas instituições não oferecem formas muito generosas de acolhimento aos estudantes; do outro, esta parcela do alunado não possui condições de sobreviver a um curso acadêmico, dado o alto custo, seja do transporte, seja da aquisição de material didático. Daí presumir-se a sua provável evasão. No entanto, seja porque a UERJ mantém programas que criam melhores condições que o geral das Instituições, seja porque o cotista tem-se desdobrado para assegurar sua custosa conquista, o fato é que o percentual de cotistas evadidos tem sido praticamente a metade dos evadidos não-cotistas.

Há ainda o fato de que a maioria dos alunos cotistas chega com grande deficiência de conteúdo, como provam os resultados por eles obtidos no exame vestibular. Essa deficiência, que os faz vivenciar a diferença em relação aos seus colegas e conhecer dificuldades adicionais, é também um desestímulo à continuar.

A UERJ criou o Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR), como forma de apoio aos Estudantes Cotistas, no qual são oferecidas oficinas em diversas áreas do conhecimento, tais como: Português, Inglês, Italiano, Alemão, Informática e atividades culturais. Até 2008, a participação era obrigatória para estes alunos. A partir de então, tornou-se uma atividade facultativa, de acordo com informações recebidas do próprio programa.

Ademais, a política de cotas na UERJ é acompanhada de uma bolsa de incentivo ao estudo – à época da pesquisa, R\$ 250 mensais para a sua manutenção -, estendida até o dia da formatura, para o aluno que mantiver a condição de carente. O cotista ainda tem direito, anualmente, a uma ajuda em seu material de apoio.

É portanto necessário dizer que, a despeito da evidente determinação do estudante cotista, a política de cotas necessita de algo mais do que simplesmente a reserva de vagas.

Outro ponto que merece destaque refere-se à temporariedade da política de cotas, pois, ao incrementar-se o investimento no ensino de base, como forma de garantir a igualdade de

condições dos alunos provenientes de escolas da rede pública, tal política tornar-se-á desnecessária. É sempre bom lembrar que a política de cotas é uma política que se pretende conjuntural, portanto a ser substituída por políticas públicas estruturais ou pelo efeito positivo e corretivo de políticas públicas estruturais.

Mas vale reconhecer que a sua implementação nas universidades, além de incluir social e culturalmente, constitui-se em uma forma de pressionar os responsáveis pela educação, para que haja um maior investimento nessa área. Ao contrário de estimular a acomodação, a presença da política de cotas estará sempre lembrando que algo de mais profundo é necessário fazer para tornar efetiva e menos onerosa à sociedade a inclusão desses segmentos sociais despossuídos.

. Não obstante, não se deve perder de vista, como já foi lembrado, o cenário em que opera a política de cotas, uma vez que o tema tratado é a inclusão. São muitas as dificuldades para que políticas compensatórias e inclusivas possam ser substituídas com brevidade.

O próprio processo de escolarização produz exclusão, se forem levadas em conta algumas questões, dentre as quais se podem destacar duas.

Primeiro, a relação candidato-vaga no vestibular, nos cursos analisados. No Brasil, é exigida a aprovação em exame de ingresso conhecido como Vestibular. As Instituições públicas são gratuitas em sua maioria e atendem a um quarto do universo geral de matrículas, o que ocasiona, geralmente, uma concorrência elevada, chegando a alcançar a marca de 20 candidatos para cada vaga, como dissemos na introdução. São exigências que dão prosseguimento à exclusão que vem do berço pobre, do candidato que não tem um bom curso médio e, menos ainda, recursos para uma preparação para esse Vestibular.

Segundo, o alcance reduzido do Programa de Cotas. O Programa ainda atende a um universo bastante reduzido, tendo em vista que somente uma dentre as quatro grandes universidades públicas brasileiras no Rio de Janeiro efetivamente implementou este programa em todos os cursos até o exercício de 2010. Em agosto de 2010, a UFRJ aprovou o percentual de 20% de vagas para cotas sociais. A medida entrou em vigor no Vestibular/2011.

Em síntese, ainda que a política de cotas seja frequentemente colocada à prova pelo Sistema Legislativo, Judiciário, no Ambiente Acadêmico e pelos meios de comunicação, os resultados do aprendizado, revelados em notas obtidas aos longo dos cursos estudados,

demonstram o efeito transformador por que passam seus beneficiários diretos. Os números, no vestibular, são sem dúvida a prova da desigualdade em que se encontram os estudantes cotistas. Mas o aproveitamento ao longo do tempo vai invertendo os números negativos e os assemelhando aos resultados dos não-cotistas. No desenvolvimento dos estudos, as diferenças de desempenho acadêmico, observadas no vestibular, são superadas ou são reduzidas consideravelmente, como se vê nos dados oferecidos por nossa pesquisa documental. De outra parte, os dados sociométricos concluíram que o aluno cotista, dentro da sala de aula, recebe dos colegas um tratamento igual aos demais. O questionário apresentado em pesquisa de campo revelou que os não-cotistas escolhem igualmente como parceiros de trabalhos de grupo alunos cotistas e não-cotistas, não havendo distinção entre os mesmos.

Pode-se avaliar que a receptividade auferida na UERJ, pelos colegas de sala de aula, é um fator preponderante para a construção de um ambiente de estudos e, acima de tudo, de respeito mútuo entre os alunos. Do mesmo modo, o desempenho acadêmico é uma referência para colegas e professores, para não falar na família e na sociedade.

A combinação destes elementos – desempenho acadêmico e acolhimento - mutuamente potencializadora, parece não deixar dúvida de que se observa um processo capaz de abrir portas econômicas e sociais, com possíveis repercussões no plano da cidadania.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. F. 'Estudio introductorio'. In: _____. *La hechura de las políticas*. Ciudad de México: Miguel A. Porrúa, 1993.

ALDERFER, C. Na empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, n. 4, p. 142-75, 1969.

ANDREWS, G. R. Ação Afirmativa: um modelo para o Brasil. In: SOUZA, J. (Org.), *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos*. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997. p. 13-17.

BARBOSA, Heloiza. *Por que inclusão?* Maio 1999. Disponível em: <<http://www.defnet.org.br/heloiza.htm>>. Acesso em: 10 dez 2009.

BEZERRA, T. O. C. *A política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e sua aceitação no grupo acadêmico*. 187 f. 2011. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidad de la Empresa, Montevidéo, Uruguai, 2011.

BLATT, Ivo. A universidade do século XXI: lugar de exclusão ou de inclusão social?– *UNIrevista*, vol. 1, n 2, abril 2006. URI/UNISINOS, Disponível em: <http://www.fw.uri.br/publicacoes/revistach/artigos/capitulo_9.pdf>. Acesso em: 10 set. de 2008.

BRAGA, Mauro Mendes. *Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década [estudo de caso da UFMG]*. Disponível em: <<http://www.cres2008.org/upload/.../Mauro%20Mendes%20Braga.doc>>. Acesso em: 10 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional Do Ensino Médio (Enem): Fundamentação Teórico- Metodológica*. Brasília, DF: INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF: INEP, 2011.

CASTRO, Claudio de Moura. Tratar mal os pobres é um mau negócio. **Veja**, 15 jan.1997.

COMISSION ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CEPAL. *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Cepal, 2007. Disponível em: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007_Cap3_Educacion.pdf>. Acesso em: 20 out. 2008.

GOMES, Joaquim. B. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GURGEL, Claudio. A educação superior entre o valor e a mercadoria. In: *Universidade e Sociedade*, ano XVI, nº 39, pp. 17 a 27, São Paulo, ANDES, 2007.

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Pobreza, número de pessoas pobres*, DF: IPEA. 2011. Disponível em <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>. Acesso em 31. março. 2011.

KUNSCH, Margarida M^a K. *Universidade e Comunicação na Edificação da Sociedade*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

JONES, Gareth; GEORGE, Jennifer. *Administração contemporânea*. São Paulo: McGraw-Hill, p. 465, 2008.

LOPES Neto, Aramis Antonio. *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. R. J.: J Pediatr .81(5 Supl):S164-S172, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Campinas, SP: UNICAMP/LEPED/FE, [s.d]. Disponível em: <<http://www.associacaosaolucas.org.br/artigos/Todas%20as%20criancas%20sao%20bem-vindas%20a%20escola!.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

MASLOW, A. *Motivation na Personality*. New York: Harper & Row, 1954.

McCLELLAND, D. *Human Motivation*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman, 1985.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro. v. 11, n.33, set./dez.2006.

MORENO, J. L. *Fundamentos de la Sociometria*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

_____. *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas: Livro Pleno, 1974.

_____. *Quem sobreviverá?: fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Tradução: Alessandra R. de Faria; Denise L. Rodrigues; Márcia A. Kafuri. Goiânia: Dimensão, 1992.

MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento interpessoal: Treinamento em grupo*.17.ed. São Paulo: José Olympio,2008.

NUNES, Eduardo Pereira. IBGE - Censo Demográfico 2010. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Resultados Preliminares do Universo. Brasília. 2011. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2011/maio/arquivos/Censo%202010%20-%20IBGE%20-%20MDS%20%203%20de%20Maio%20de%202011%20-%20-%20Final.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de; et al. *Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios*. MEC Ministério da Educação, INEP Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Aluísio Teixeira. Brasília, DF, 2006. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B4DDC9880-A5C8-433B-B58A-B2CCE2284C49%7D_MIOLO%20TEXT0%20PARA%20DISCUSSÃO%2023.pdf. Acesso em 17 de abril de 2011.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SARAVALI, E. G. *Dificuldades de aprendizagem e interação social: implicações para a docência*. Taubaté: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2005.

TANCREDI, Letícia. Ministro propõe novo Enem como forma de acesso a universidades federais. *Portal MEC*, Brasília, DF, 25 mar. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12692&Itemid=86>. Acesso em: 14 jan. 2010.

TEIXEIRA, F.C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília. v.14, n.1, pp.75-92, jan./abr.2008.