



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL**

JAMILY GABRIELLE DA CONCEIÇÃO FREITAS

**A EDUCAÇÃO COMO BASE PARA A IGUALDADE: A INCLUSÃO SOCIAL NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ**

**MACAPÁ
2022**

JAMILY GABRIELLE DA CONCEIÇÃO FREITAS

**A EDUCAÇÃO COMO BASE PARA A IGUALDADE: A INCLUSÃO SOCIAL NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação / Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Raullyan Borja Lima e Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Alzira Marques Oliveira

MACAPÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2 / 989

F862e Freitas, Jamily Gabrielle da Conceição.

A educação como base para a igualdade: a inclusão social na universidade do Estado do Amapá. / Jamily Gabrielle da Conceição Freitas. Macapá: Unifap, 2023.
1 recurso eletrônico. 130 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Desenvolvimento Regional, Macapá, 2023.

Orientador: Raullyan Borja Lima e Silva.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Acessibilidade. 2. Ensino superior. 3. Minorias. I. Silva, Raullyan Borja Lima e, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

FREITAS, Jamily Gabrielle da Conceição. **A educação como base para a igualdade**: a inclusão social na universidade do Estado do Amapá. Orientador: Raullyan Borja Lima e Silva. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

JAMILY GABRIELLE DA CONCEIÇÃO FREITAS

**A EDUCAÇÃO COMO BASE PARA A IGUALDADE: A INCLUSÃO SOCIAL NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação / Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Aprovado em: 13 / Dezembro / 2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Raullyan Borja Lima e Silva
Orientador – MDR/IEPA

Profa. Dra. Alzira Marques Oliveira
Co-orientadora – UNIFAP

Dr. Galdino Xavier de Paula Filho
Examinador Titular Interno / MDR

Dra. Kátia Paulino dos Santos
Examinador Titular Externo / UEAP

Resultado: _____

Dedico,

À Deus, por me guiar para vencer mais essa etapa da vida.

À minha mãe Maria Odinalda Tomaz Abraçado, que me incentivou, desde pequena, a acreditar nos estudos como garantia de um futuro melhor.

Ao meu pai Paulo Pires, que mesmo não tendo nível superior, sempre me impulsionou a seguir com os estudos.

Ao esposo Aldhemir Johel, que segue ao meu lado, me apoiando nas escolhas e incentivando a concluir este mestrado.

Ao filho João Vitor, que é o estímulo diário para a busca da realização dos meus sonhos.

À minha família Abraçado, que é cercada de mulheres batalhadoras e através da força delas, fui motivada a conquistar a minha independência e a seguir meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) por ofertar a formação em nível de mestrado através do PPGMDR.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGMDR) pelo incentivo e compromisso com a pesquisa e qualificação profissional.

Ao meu orientador, Dr. Raullyan Silva que desde que fui aprovada no processo de seleção e solicitei a sua orientação, aceitou e seguiu me auxiliando todas as etapas e seu apoio e paciência foram indispensáveis para a construção e conclusão desta dissertação.

Aos professores das disciplinas do MDR, que me oportunizaram a conhecer os temas do curso e expandir os saberes, com o apoio na ciência e nas diversas obras indicadas. Em especial aos professores: Dr. Raullyan Silva, Dr. Antônio Filocreão, Dr. Jodival Maurício, Dr. Daniel Chaves, Dr. José Francisco, Dr. Marco Chagas, Dr. Jadson Porto, Dr. Ricardo Ângelo, Dr. José Tostes, Dr. Gutemberg Silva, Dr. Yurgel Caldas e Dr. Iuri Cavlak.

Às professoras, Dra. Kátia Paulino e Dra. Alzira Oliveira, e ao professor Dr. Gutemberg Silva, que integraram a banca de qualificação e contribuíram para o direcionamento da pesquisa.

Ao esposo Johel e ao filho João Vitor, pelo apoio e compreensão no tempo dedicado às disciplinas do mestrado e na construção desta dissertação. Especialmente ao primeiro pelas ilustres contribuições neste trabalho.

Aos colegas de turma do mestrado, com os quais partilhei conhecimentos e experiências, e pude ampliar o aprendizado.

A Universidade do Estado do Amapá (UEAP), por permitir às visitas de campo e as coletas de dados que foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Nas diferenças, harmonia
Na diversidade, equilíbrio (...)
Na simplicidade, gesto acolhedor
Na linguagem, ação sem preconceitos
Porque incluir?
Por que conhecer?
Vida digna para todos!

Aceitar a diferença
E dela desfrutar o amor
Incluir é a nossa missão
E aceitar é o nosso desafio!
Vida digna para todos!

Sempre com afeto, ética e emoção
Autêntico compromisso entre pessoas
Que num entrelaçar de mãos
Fortalecem o encontro e a comunhão
Vida digna para todos!

Incluir para sentir
A paixão e o coração
Motivos da alma
Grandeza da aproximação
Vida digna para todos!

Sensibilidade à flor da pele
Basta escutar, enxergar, sentir
Para isso é necessário olhar, tocar, ouvir
Despir-se das amarras e incluir
Incluir para equiparar
Viver... Sonhar, Realizar!

Vania de Castro e Ari Vieira

RESUMO

A educação superior do Brasil adveio da corte portuguesa e desenvolveu-se por muitos anos como instituição isolada. A criação da universidade brasileira só se firmou a partir do século XX, fato que aponta a sua jovialidade, e o tripé ensino, pesquisa e extensão surgem neste mesmo século. A universidade no Brasil começa a ser vislumbrada a partir da década de 1930, com o significado de função social. Em 1964, ocorre o regime político autoritário no Brasil, que passa a adotar ações que acabaram com os direitos da população, ocorrendo a desmobilização educacional. Após 1985, inicia-se uma transição que dura até os dias atuais e indica o enorme atraso que o Brasil tem referente a educação para todos. A elitização do ensino superior brasileiro é uma das características mais marcantes na história, está ligada à colonização, ao sistema escravocrata e à desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira. As políticas de ações afirmativas do ensino superior foram inseridas como forma de democratização do acesso, para que a população historicamente excluída pudesse alcançar essa modalidade de ensino. Estes grupos sociais são chamados de minorias, excluídas por questões de origem, étnicas, financeiras, de vulnerabilidade social, sexualidade e gênero. A Inclusão no Ensino Superior, se dá pela ampliação do acesso e por uma política mais diversificada de aprovação de estudantes. Nas universidades é importante o desenvolvimento de políticas estratégicas que possibilitem a inclusão no acesso e na permanência de pessoas com deficiência, bem como aquelas que são alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual, religiosa, seguimentos geracionais e étnico-raciais. O objetivo geral da pesquisa foi “Analisar o que a Universidade do Estado do Amapá vem realizando para fomentar a inclusão social através da oferta de vagas para acesso ao ensino superior, especialmente aos grupos historicamente desfavorecidos”. A pesquisa procedeu sob a abordagem do estudo de caso exploratório e delineou-se através das pesquisas bibliográfica e documental. A Universidade do Estado do Amapá foi criada em 2006 e no primeiro vestibular selecionou com reserva de vagas para algumas minorias sociais. A pesquisa realizada na UEAP teve foco nos processos seletivos no marco temporal de 2013 a 2021, sendo investigado o acesso às vagas ofertadas, especialmente as reservadas às minorias sociais. Nos anos de 2014, 2016, 2017 e 2018 os candidatos da rede universal foram aprovados em maior número. Já nos anos de 2019, 2020 e 2021 os candidatos da rede pública obtiveram a aprovação em maior quantidade. Na maior parte dos anos as vagas reservadas para PCD, indígenas, TRD e TRS foram pouco preenchidas.

Palavras-chave: acessibilidade; ensino superior; minorias. UEAP.

ABSTRACT

Higher education in Brazil came from the Portuguese court and developed for many years as an isolated institution. The creation of the Brazilian university was only established in the 20th century, a fact that points to its joviality, and the tripod teaching, research and extension emerged in this same century.. The university in Brazil begins to be envisioned from the 1930s, with the meaning of social function. In 1964, the authoritarian political regime took place in Brazil, which began to adopt actions that ended the rights of the population, with educational demobilization occurring. After 1985, a transition began that lasts until the present day and indicates the enormous delay that Brazil has regarding education for all. The elitization of Brazilian higher education is one of the most striking characteristics in history, it is linked to colonization, the slave system and the socioeconomic inequality of Brazilian society. The affirmative action policies of higher education were inserted as a way of democratizing access, so that the historically excluded population could reach this type of education. These social groups are called minorities, excluded for reasons of origin, ethnicity, finances, social vulnerability, sexuality and gender. Inclusion in Higher Education is due to increased access and a more diversified student approval policy. In universities, it is important to develop strategic policies that enable the inclusion in access and permanence of people with disabilities, as well as those who are the target of discrimination on grounds of gender, sexual orientation, religion, generational segments and ethnic-racial. The general objective of the research was “To analyze what the State University of Amapá has been doing to promote social inclusion through the offer of vacancies for access to higher education, especially to historically disadvantaged groups”. The research proceeded under the exploratory case study approach and was outlined through bibliographical and documentary research. The University of the State of Amapá was created in 2006 and in the first entrance exam it selected with reserved places for some social minorities. The research carried out at UEAP focused on the selection processes in the period from 2013 to 2021, investigating access to the vacancies offered, especially those reserved for social minorities. In the years 2014, 2016, 2017 and 2018, the universal network candidates were approved in greater numbers. In the years 2019, 2020 and 2021, public network candidates obtained approval in greater numbers. In most years, the vacancies reserved for PCD, indigenous people, TRD and TRS were poorly filled.

Key-words: accessibility; university education; minorities. UEAP.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Instituições de Educação Superior no Brasil de 2009 a 2019	23
Gráfico 2 -	Cursos de graduação no Brasil de 2009-2019	25
Gráfico 3 -	Resultado do PS UEAP de 2014	74
Gráfico 4 -	Resultado do curso de Música do PS UEAP de 2015	79
Gráfico 5 -	Resultado do PS UEAP de 2016	81
Gráfico 6 -	Resultado do PS UEAP de 2017	85
Gráfico 7 -	Resultado do PS UEAP de 2018	89
Gráfico 8 -	Resultado do PS UEAP de 2019	93
Gráfico 9 -	Resultado do PS UEAP de 2020	98
Gráfico 10 -	Resultado do PS UEAP de 2021	102
Gráfico 11 -	Linha do tempo dos inscritos nos processos simplificados da UEAP de 2014 a 2021	105
Gráfico 12 -	Linha do tempo dos aprovados nos processos simplificados da UEAP de 2013 a 2021	107
Gráfico 13 -	Linha do tempo dos diplomas emitidos pela UEAP	109

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Grupos dominantes, vulneráveis e minorias	37
Organograma 2 - Corpo social, grupos vulneráveis e minorias	38
Organograma 3 - Sexualidade humana	49
Organograma 4 - Organismos centrais da UEAP	55
Organograma 5 - Lotação da Unidade de Educação Inclusiva e competências	56
Organograma 6 - Etapas da pesquisa bibliográfica	64
Organograma 7 - Etapas da pesquisa documental	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios que orientam as reformas educativas no campo da Educação Inclusiva	30
Quadro 2 - Distinção e efeitos práticos entre a igualdade material e formal	34
Quadro 3 - Conceito e exemplos dos grupos vulneráveis e das minorias	37
Quadro 4 - Os Campus da Universidade do Estado do Amapá	56

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Espaço físico do Campus I da Universidade do Estado do Amapá	57
Fotografia 2 - Espaços físicos da Universidade do Estado do Amapá	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Instituições de Educação Superior no Brasil em 2019	24
Tabela 2 -	Vagas de graduação e pessoas de 18 a 24 anos nos cursos presenciais no Brasil em 2019	25
Tabela 3 -	Taxa de frequência escolar líquida no Ensino Superior em 2019	26
Tabela 4 -	Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2013	71
Tabela 5 -	Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2014	73
Tabela 6 -	Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2014	75
Tabela 7 -	Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2015	77
Tabela 8 -	Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2016	80
Tabela 9 -	Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2016	82
Tabela 10 -	Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2017	84
Tabela 11 -	Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2017	86
Tabela 12 -	Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2018	87
Tabela 13 -	Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2018	90
Tabela 14 -	Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2019	92
Tabela 15 -	Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2019	94
Tabela 16 -	Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2020	96
Tabela 17 -	Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2020	98
Tabela 18 -	Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2021	101
Tabela 19 -	Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2021	103

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CONSU	Conselho Universitário
CPL	Comissão Permanente de Licitação
DAE	Divisão de Apoio ao Ensino
DRCA	Divisão de Registro e Controle Acadêmico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCP	Fundação Cultural Palmares
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT ou LGBTTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais e Travestis
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (travestis e transexuais), Queer, Intersexuais, Assexuais e o “+” representando as demais possibilidades de orientações sexuais ou identidades de gênero
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PIBT	Programa Institucional de Bolsa Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGMDR	Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Desenvolvimento Regional
PROACE	Programa de Assistência Complementar ao Estudante
PROAPE	Programa de Assistência Complementar ao Estudante
PROBICT	Programa de Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão

PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROMONITORIA	Programa de Bolsa de Monitoria
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PROPLAD	Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PS	Processo Seletivo
SETEC	Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia
TRD	comunidades tradicionais e extrativistas
TRS	transexuais e transgêneros
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UEI	Unidade de Educação Inclusiva
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	18
2.1.1	Os índices da educação superior brasileira	22
2.1.2	Educação inclusiva: aspectos gerais e no ensino superior	26
2.2	A EDUCAÇÃO COMO FATOR DE IGUALDADE SOCIAL	31
2.2.1	Os grupos sociais historicamente desfavorecidos	36
2.2.1.1	Pessoas na pobreza	38
2.2.1.2	Pessoas com deficiência	40
2.2.1.3	Pessoas negras	42
2.2.1.4	Mulheres	44
2.2.1.5	Indígenas	46
2.2.1.6	Comunidades tradicionais	47
2.2.1.7	Transgêneros e transexuais	48
2.2.2	A educação como fator de desenvolvimento social	50
3	CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	53
3.1	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ	54
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS	61
4.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	62
4.2	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	62
4.2.1	Pesquisa bibliográfica	63
4.2.1.1	Etapas da pesquisa bibliográfica	64
4.2.2	Pesquisa documental	65
4.2.2.1	Etapas da pesquisa documental	65
4.3	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
5.1	A INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ	69
5.1.1	Processo Seletivo da UEAP de 2013	70
5.1.2	Processo Seletivo da UEAP de 2014	73
5.1.3	Processo Seletivo da UEAP de 2015	77

5.1.4	Processo Seletivo da UEAP de 2016	79
5.1.5	Processo Seletivo da UEAP de 2017	83
5.1.6	Processo Seletivo da UEAP de 2018	87
5.1.7	Processo Seletivo da UEAP de 2019	91
5.1.8	Processo Seletivo da UEAP de 2020	95
5.1.9	Processo Seletivo da UEAP de 2021	100
5.1.10	Linha do tempo dos Processos Simplificados da UEAP - 2014 a 2021	105
5.1.11	Diplomas emitidos aos egressos da UEAP	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A - REQUERIMENTO DESTINADO À UEAP	125
	ANEXO A - CROQUI DO CAMPUS I E CAMPUS GRAZIELA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ NO ANO DE 2022	129
	ANEXO B - ENCAMINHAMENTO DA UEAP EM RELAÇÃO À SOLICITAÇÃO DE DADOS	130

1 INTRODUÇÃO

O ser humano, por sua natureza, enquanto ser pensante, desde os primórdios sempre buscou querer compreender os mais variados fenômenos naturais e sociais que cerceiam sua existência no planeta (GUERRA, 2017).

O despertar da curiosidade, a incessante vontade de querer entender o porquê dos mais variados acontecimentos, levou-lhe a dominar técnicas, criar tecnologias, incorporar conhecimento, inovar cada vez mais e, sobretudo, sistematizar ensinamentos e formas de transmissão do saber (FREIRE 2003; GUERRA 2017).

Há, contudo, o fato de que historicamente o acesso ao conhecimento e ao ensino nem sempre foi um direito de todos, ao invés disso, se manteve como privilégio de poucos. Para Gadotti (2000, p. 8) “o conhecimento é o grande capital da humanidade”. A depender do momento histórico e/ou lugar o ensino era/é limitado a uma restrita parcela da sociedade (GADOTTI, 2000).

A falta de acesso à educação, para a maioria do povo brasileiro, se perpetuou por muito tempo (FREIRE, 1999). Conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a educação é um direito social e universal, devendo o Estado Brasileiro garantir a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Então, é imprescindível que a educação no Brasil seja garantida para todas as pessoas, com o objetivo de contemplar as diferentes necessidades, decorrentes de condições individuais (como exemplo as deficiências), econômicas ou socioculturais dos estudantes (FERRARI; SEKKEL, 2007).

A educação superior brasileira abrange a graduação, pós-graduação e extensão (BRASIL, 1996). A criação das Universidades no Brasil se firmou a partir do século XX, fato que evidencia a jovialidade da universidade brasileira e a falta de prioridade nas pautas governamentais à época (NOVAES; FONSECA, 2020).

Além de que, uma das características mais marcantes na história do ensino superior brasileiro é a elitização, sendo que, as políticas de ações afirmativas do ensino superior foram inseridas como uma forma de democratização do acesso e para que a população historicamente excluída pudesse alcançar essa modalidade de ensino (NIEROTKA; TREVISOL, 2019).

No Estado do Amapá, assim como no restante do Brasil, há uma reduzida parcela da população na idade adequada que frequenta o Ensino Superior, em torno de 25% (IBGE, 2019) e, dentro deste, ainda há os grupos historicamente desfavorecidos que por sua vez, tem um quantitativo mais limitado de pessoas inseridas ou formadas neste nível de ensino.

Diante do exposto pode-se concluir que as instituições de ensino promovem a inclusão de pessoas dos grupos historicamente excluídos de forma pouco significativa se comparadas com a demanda da sociedade.

Dessa forma a pergunta norteadora da investigação é: O que a Universidade do Estado do Amapá vem realizando para fomentar a inclusão social através da oferta de vagas para acesso ao ensino superior, especialmente aos grupos historicamente desfavorecidos?

A delimitação da pesquisa atende à linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá (PPGMDR/UNIFAP) e, abordar sobre educação, concilia com a área de formação da pesquisadora qual seja possuir graduação em Licenciatura em Letras, Especialização em Educação Especial, cursos técnicos e experiência profissional na área da inclusão social no Ensino Superior.

Além de que a mestrandia é servidora da Universidade do Estado do Amapá, trabalha há mais de 10 (dez) anos na área da Educação Inclusiva, especificamente com as pessoas com deficiência visual, e sempre teve o anseio de investigar se a instituição onde trabalha, realmente, promove a Inclusão social e concede um retorno positivo, pautado na diversidade, para a sociedade amapaense.

O desenvolvimento enquanto área de estudo transdisciplinar inclui vários elementos, dentre estes a educação. Sendo que, no que se refere ao desenvolvimento de um país, a educação é comprovadamente essencial, pois países que investiram em estratégias educacionais, se destacaram quanto ao domínio de tecnologias e inovações, e sobressaíram-se no crescimento econômico de sua nação (SOUZA, 2012).

Além de que o desenvolvimento humano é designado através da educação (VIANNA, 2007). E para se promover o desenvolvimento humano de todos, respeitadas as individualidades, é primordial que na educação sejam observadas as peculiaridades dos indivíduos e das comunidades, incluindo e resguardando as diferenças, adotando no ato educativo a diversidade na igualdade (HADDAD, 2008).

Assim, neste contexto, insere-se a Educação Superior, especificamente dos grupos historicamente desfavorecidos, que com a inserção de políticas públicas afirmativas, ocorre a contribuição com a finalidade de democratização deste nível de ensino (NIEROTKA; TREVISOL, 2019).

Para a persecução do tema a pesquisa abrangeu aspectos históricos, normativos e sociais com vistas a atender ao objetivo geral que foi Avaliar as ações de fomento voltadas para grupos

vulneráveis visando a inclusão no ensino superior no contexto da Universidade do Estado do Amapá.

E tendo os seguintes objetivos específicos: a) Averiguar o contexto histórico e índices da educação superior; b) Esclarecer sobre a necessidade de uma educação superior para todos com ênfase nos grupos sociais historicamente desfavorecidos; c) Evidenciar o resultado prático das medidas de inclusão adotadas pela UEAP para o acesso das populações em situação de vulnerabilidade.

A pesquisa é classificada como exploratória, especificamente um estudo de caso, desenvolveu-se a partir do objetivo geral e direcionou-se pelos objetivos específicos. O delineamento ocorreu por meio de coleta de dados em fontes bibliográficas e documentais.

Nos tópicos da fundamentação teórica, aborda-se sobre a educação superior brasileira, com a descrição histórica, explicação sobre os tipos de Instituições de Educação Superior (IES), os cursos de graduação, as disponibilizações de vagas e a taxa de frequência em nível nacional, com o alicerce nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Na seção dos resultados da pesquisa descreve-se sobre os resultados encontrados referente a inclusão social na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), no período de 2013 a 2021, com as vagas disponibilizadas a todos os discentes, organizadas por grupos sociais, e o quantitativo de candidatos aprovados por ano e por curso, e que estiveram aptos a fazer a matrícula.

A hipótese formulada para a pergunta norteadora é de que “A Universidade do Estado do Amapá realiza procedimentos de Inclusão social, dos grupos historicamente desfavorecidos, na Instituição”.

A dissertação está estruturada nos seguintes tópicos: Introdução: Fundamentação Teórica, Caracterização da Área de Estudo, Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão, Considerações Finais e Referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A educação superior do Brasil, despontou da corte portuguesa e até meados de 1990, desenvolveu-se com a ideia de instituição isolada. Neste viés, surgiram as primeiras Instituições de Educação Superior (IES) no país: em 1808, a Escola de Cirurgia da Bahia, que atualmente é a Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia; em 1909, a Universidade de Manaus, primeira universidade brasileira; em 1918, a Universidade do Paraná (NOVAES; FONSECA, 2020).

Até o final do século XIX, no Brasil, tinham cerca de 10.000 estudantes no Ensino Superior, divididos nos 24 estabelecimentos que existiam à época (NOVAES; FONSECA, 2020). Assim, a criação da Universidade brasileira só se firmou a partir do século XX, esse fato indica a jovialidade da universidade brasileira e, também, a falta de prioridade nas pautas governamentais em relação a educação superior, por não perceber esta, como importante para o desenvolvimento da sociedade (NOVAES; FONSECA, 2020).

Essas IES isoladas tinham um destacado compromisso com o ensino, já o tripé ensino, pesquisa e extensão surgem somente com a vinda da universidade do século XX, sendo que extensão é responsável em fazer o repasse de conhecimentos à sociedade, pois é através dos programas e projetos de extensão que a universidade desempenha diretamente o papel social (NOVAES; FONSECA, 2020).

A universidade no Brasil começa a ser vislumbrada a partir da década de 1930, com o significado de função social, pois nesse período, ocorreram as grandes mudanças no País, como a centralização política e econômica do governo federal, a diminuição da autonomia dos estados, a criação do Ministério da Educação e Saúde, além das reformas na educação brasileira, que foram importantes para concretização do ensino superior (NOVAES; FONSECA, 2020).

A partir da década de 50, cursar a Universidade no Brasil, para parcela da classe média, passa a significar *status*, pois está “aliada à aquisição de um conhecimento específico, está também a promessa de uma situação profissional bem remunerada e socialmente valorizada graças ao diploma de nível superior” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 639-640). Nesse contexto, e por Brasil viver um momento político de governo populista, deu-se a primeira expansão do ensino superior.

Em contrapartida, em 1964, surge um regime político autoritário no Brasil, que passou a adotar ações que acabaram com os direitos da população, estendendo-se até 1985, nesses anos,

ocorre a desmobilização educacional, e essa intervenção militar foi caracterizada por restringir a autonomia de educadores e educandos, além de reprimir qualquer ato que caracterizasse barreira para o desenvolvimento dos ideais do governo (GUERRA, 2017).

Após 1985, inicia-se uma transição que dura até os dias atuais, e aponta o enorme atraso que o Brasil tem referente a educação para todos (GUERRA, 2017). Há no país a mentalidade conservadora, que com o receio de reduzir o poder, age contra atitudes reformistas e, conseqüentemente, se destaca o conformismo em relação ao sistema educacional brasileiro (GUERRA, 2017).

De acordo com Nierotka e Trevisol (2019) a elitização do ensino superior brasileiro é uma das características mais marcantes na história, pois sua origem está ligada à colonização, ao sistema escravocrata e à desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira, neste sentido, as políticas de ações afirmativas do ensino superior foram inseridas como uma forma de democratização do acesso, para que a população historicamente excluída pudesse alcançar essa modalidade de ensino.

Paulo Freire (1999) discorre que a educação das massas é algo fundamental entre nós, tem-se a opção de uma educação para a alienação ou para a liberdade, ou seja, para o homem-objeto ou para o homem-sujeito, sendo necessária uma educação com o objetivo da auto-reflexão para as massas brasileiras.

Para o subscrito autor, a ajuda do educador é indispensável no processo de ensino (FREIRE, 2001). Neste sentido, o educador ensina o educando a pensar criticamente e não somente em obter conteúdo, para que seja possível a transformação democrática na sociedade, com intuito de se obter a superação das injustiças sociais (FREIRE, 2007).

Nesses últimos anos, após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e outras leis de âmbito, Federal, Estaduais e Municipais, as Instituições de Educação Superior foram crescendo em quantidade e se renovando, no que se refere a inclusão de todas as pessoas, e inserindo através da Lei de cotas, os indivíduos de grupos sociais historicamente desfavorecidos, o que contribui com a finalidade da democratização do Ensino Superior (NIEROTKA; TREVISOL, 2019).

E a educação superior tem como uma das finalidades, de formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, competentes para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Compreende os cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis, para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, são: graduação, para quem concluiu o ensino médio

ou equivalente; pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), para candidatos diplomados em cursos de graduação; e extensão (BRASIL, 1996).

Dessa forma, no ensino superior e relativo a LDB, lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as primeiras finalidades são de estimular a cultura, o desenvolvimento científico, o pensamento reflexivo, a formação dos diplomados em áreas diferentes do conhecimento, para que estejam aptos para adentrarem nos setores profissionais e participarem do desenvolvimento da sociedade brasileira, dar incentivo ao trabalho e investigação científica, e também desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

No geral, e ainda de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), as Universidades devem incentivar a cultura, a reflexão, o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da sociedade, pois as Universidades qualificam as pessoas e as preparam para o mercado de trabalho. Visto que a educação é a base para a melhoria de vida, a partir dela é possível o acesso ao conhecimento e à informação, desperta a análise crítica de mundo, sem ela não seria possível a descoberta de tecnologias e a realização da ciência, a busca pelo saber, a ambição de descobrir o desconhecido (GUERRA, 2017).

Já as políticas educacionais foram determinadas pelas conduções reguladas no neoliberalismo de ações afirmativas, destinadas aos grupos socialmente excluídos e com o objetivo de tratar das suas especificidades. Assim, a diversidade cultural (cultural-étnica, racial, de gênero, religião, deficiências, padrões culturais, entre outros), passou a ter foco nas conversas referente ao combate ao racismo e à discriminação, com intuito de construir a paz social, e é nessa concepção que se pauta o conceito de Educação Inclusiva, que tem a finalidade de evitar o aumento da pobreza, a violência e o preconceito (MOREIRA; LIMA, 2019).

Há a Lei Federal nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e especificamente na Meta 12, a estratégia 12.9 tem o objetivo de “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas”. Então, estipulou-se a partir dessa meta, que as Universidades adotassem estratégias de inserção desses grupos historicamente desfavorecidos nas suas Instituições, respeitando o prazo da lei.

Os grupos sociais historicamente desfavorecidos são aqueles chamados de minorias e se refere aos grupos sociais historicamente excluídos da garantia dos direitos básicos por questões de origem, étnicas, financeiras, de vulnerabilidade social (idosos e pessoas com deficiência), sexualidade e gênero (PORFÍRIO, 2022).

A inclusão dos grupos sociais historicamente desfavorecidos no Ensino Superior, torna-se uma política pública que oportuniza a formação continuada dessas pessoas, que na pesquisa

de Caseiro (2016) esses grupos sociais historicamente desfavorecidos referidos foram os afrodescendentes, indígenas, habitantes do campo e indivíduos de menor renda domiciliar per capita, enquanto que os grupos sociais privilegiados mencionados pelo autor foram os brancos, amarelos, habitantes de localizações urbanas e indivíduos de maior renda domiciliar per capita.

No Brasil há a liberdade de organização das Instituições, pública ou privada, municipal, estadual ou federal, nos respectivos sistemas de ensino, nesse sentido, as ações afirmativas não podem ter efeito e aplicação de forma genérica em nível nacional. Assim, cada ente federado, possui competência para se organizar de maneira autônoma, pois não existe uma lei geral que estabeleça a aplicação de atuações para todas as IES públicas federais, estaduais, municipais, distritais e para as privadas (SANTOS, 2012).

Neste sentido, as políticas de ações afirmativas passaram a ser adotadas desde 2002 por Universidades Estaduais e posteriormente pelas Universidades Federais e, com o passar dos anos, a abrangência dessas ações afirmativas foram ampliadas para diversas IES no país, sendo incentivadas e aprovadas por si próprias ou adotadas através da força das leis que amparam as respectivas Instituições (SANTOS, 2012).

Haddad (2008, p. 5) comenta que “não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade.

Nesse conjunto, como forma de adotar novas medidas de democratização do ensino superior as universidades estaduais adotaram normativas com reserva de vagas, com o intuito de dar acesso a esses grupos minoritários, que são às pessoas de baixa renda, vindas de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e pessoas com deficiência. Algumas ocorreram antes da Lei de cotas (BRASIL, 2012), e impulsionaram a criação desta lei, como exemplo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que ocorreu nos anos de 2002 e de 2003 (SANTOS, 2012).

Uma das ações afirmativas, adotadas no ensino superior brasileiro, se refere a aprovação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), a Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Esta Lei “fixou a obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda per capita inferior a um salário mínimo e meio, e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas” (SANTOS, 2012, p. 290).

Para ampliar o acesso das pessoas no ensino superior e nos cursos técnico de nível médio das instituições federais de ensino, foi aprovada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016

(BRASIL, 2016) que altera a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), para incluir sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

No âmbito do estado do Amapá, anteriormente à criação da Lei de Cotas e antes do primeiro vestibular da universidade estadual, foi aprovada a Lei n.º 1.023, de 30 de junho de 2006 (AMAPÁ, 2006c). Esta lei institui o sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições estaduais de educação superior, e reserva o número de vagas igual ao percentual de inscritos no processo seletivo por curso e turno, aos estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública.

Através desta Lei, e desde o primeiro vestibular, a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) selecionou uma quantidade expressiva de estudantes oriundos de escola pública, de acordo com Borges Filho (2010, p. 74) “mais de 80% dos candidatos aprovados nos Processos Seletivos, de 2006 a 2010, da UEAP são egressos da escola pública, ou seja, são estudantes que cursaram e concluíram o ensino médio na rede estadual de ensino”.

2.1.1 Os índices da educação superior brasileira

A educação superior brasileira é marcada historicamente pela elitização, nesse sentido, as políticas de ações afirmativas foram sendo inseridas com o objetivo de democratização, para que todos, inclusive as pessoas historicamente excluídas, pudessem ter acesso a essa modalidade de ensino (NIEROTKA; TREVISOL, 2019).

Com o objetivo de propagar o Ensino Superior foram criadas novas Instituições de Educação Superior (IES), no decorrer dos anos e de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), os números de IES no Brasil foram aumentando.

No Gráfico 1 evidencia-se a linha do tempo das criações das IES no Brasil, no período de 2009 a 2019. Em 2009 era de 2.314 (dois mil, trezentos e quatorze), aumentou em 2010 e 2012, e declinou nos anos de 2011, 2013, 2014 e 2015. Já nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019 as Instituições voltaram a aumentar com 2.407 (dois mil, quatrocentos e sete), 2.448 (dois mil, quatrocentos e quarenta e oito), 2.537 (dois mil, quinhentos e trinta e sete) e 2.608 (dois mil, seiscentos e oito), respectivamente (INEP, 2020).

Gráfico 1 - Instituições de Educação Superior no Brasil de 2009 a 2019



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de INEP (2020).

Para Novaes e Fonseca (2020) a criação do Ministério da Educação e Saúde e as reformas na educação brasileira foram importantes para execução do ensino superior. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e outras Leis Federais, Estaduais e Municipais, impulsionaram as IES crescerem em quantidade e se renovarem, no que se refere a inclusão de todas as pessoas, vindo a contribuir com a finalidade da democratização do Ensino Superior (NIEROTKA; TREVISOL, 2019).

Há a liberdade de organização das Instituições no Brasil, podendo ser pública ou privada, municipal, estadual ou federal, nos respectivos sistemas de ensino, então, as ações afirmativas não podem ocorrer de forma genérica em todos os tipos de IES. Neste sentido, cada ente federado, tem de se organizar e realizar as suas atuações de maneira autônoma (SANTOS, 2012).

Neste contexto, dentre as IES, no que se refere a categoria administrativa, há as privadas e as públicas, das quais, há as federais, estaduais e municipais. Quanto à organização acadêmica, há as Faculdades, os Centros Universitários, as Universidades, os Institutos Federais (IFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Na Tabela 1 expõe-se o quantitativo de IES no Brasil em 2019, com a classificação conforme a categoria administrativa, sendo que, do total de 2.608 IES, 2.306 eram privadas, representando 88,4% e 302 eram públicas, equivalendo 11,6%. Dentre as públicas, 132 eram

estaduais, somando 5,1%, 110 eram federais, alcançando 4,2% e 60 eram municipais, chegando a 2,3% (INEP, 2021).

Tabela 1 - Instituições de Educação Superior no Brasil em 2019

Instituições de Educação Superior em 2019 - Brasil								
Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	0

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de INEP (2021).

Na Tabela 1 também é apresentado o quantitativo referente à organização acadêmica, sendo que em 2019 predominaram as faculdades com 2.076, totalizando 79,6%, depois os centros universitários com 294, representando 11,3%, posteriormente vêm as universidades com 198, somando 7,6%, e por fim aparecem os institutos federais (IFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) com 40, chegando a 1,5%.

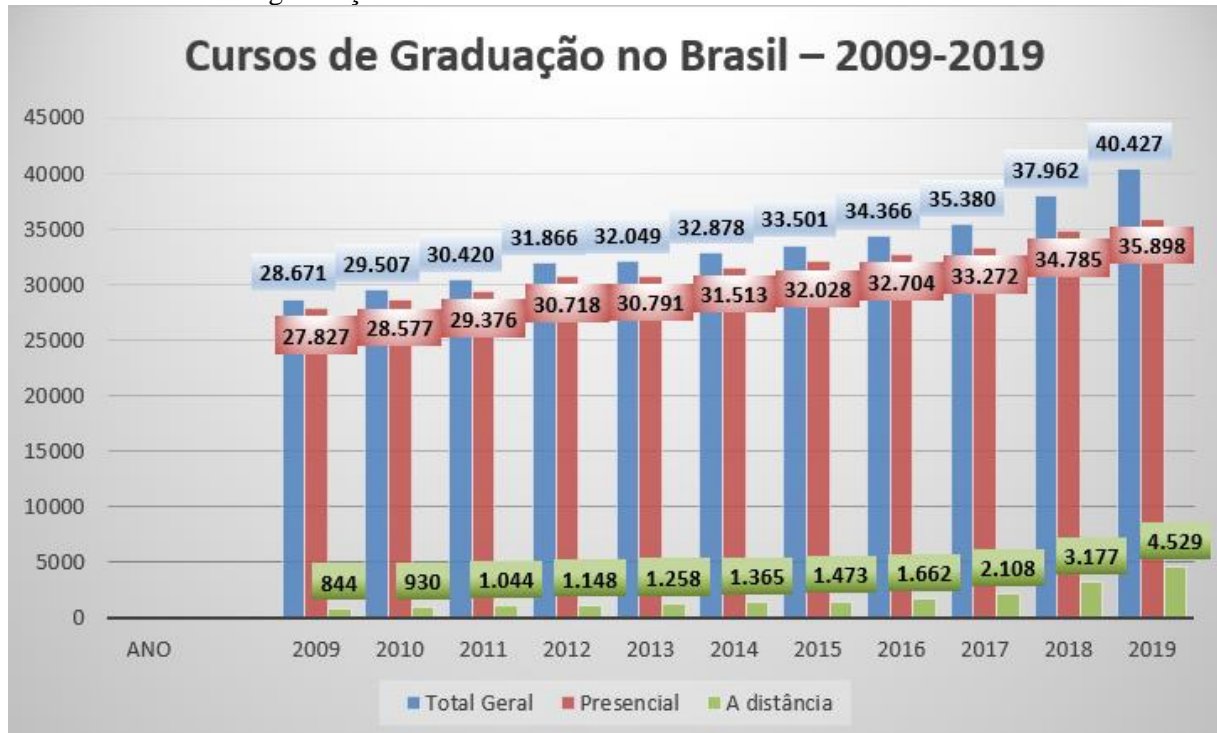
A criação de diferentes cursos de nível Superior é imprescindível para o desenvolvimento do país, sendo que as finalidades do Ensino Superior são de estimular a cultura, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo, é necessário formar as pessoas em áreas diferentes do conhecimento e que estejam aptas a atuarem nos setores profissionais, para assim, contribuírem no desenvolvimento da sociedade brasileira (BRASIL, 1996).

Neste sentido, no Gráfico 2 é apresentado o quantitativo de cursos de graduação inseridos no Brasil, no período de 2009 a 2019. Em um período de 10 anos, ocorreu um crescimento gradual no decorrer dos anos, em relação à implantação de cursos pelas IES, pois em 2009 existiam 28.671, enquanto que em 2019 o número aumentou para 40.427 (INEP, 2021).

Relativo aos números dos cursos de graduação por modalidade de ensino, no ano de 2019, a maioria foram presenciais, pois do total de 40.427 cursos, 35.898 ocorreram presencialmente, representando 88,8% e 4.529 ocorreram à distância, equivalendo a 11,2% (INEP, 2021).

É possível observar no Gráfico 2, que no decorrer dos anos os cursos na modalidade à distância também estão em uma crescente, acompanhando o aumento do quantitativo dos cursos, pois em 2009 existiam 844 cursos à distância, já no ano de 2019 o quantitativo aumentou para 4.529, ou seja, quintuplicou a quantidade de cursos nesta modalidade de ensino.

Gráfico 2 - Cursos de graduação no Brasil de 2009-2019



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de INEP (2021).

Na Tabela 2 é informado a distribuição de vagas de graduação nos cursos presenciais (INEP, 2021), bem como a respectiva distribuição populacional das pessoas de 18 a 24 anos de idade, por grande região no Brasil (IBGE, 2019).

Na supracitada tabela é possível mencionar que em todas as regiões, o número de vagas de graduação é menor que o quantitativo de pessoas que possam querer se matricular nos cursos. Nesta circunstância, o Sudeste e o Nordeste estão como as primeiras grandes regiões que mais oferecem vagas, entretanto são as mais populosas. Enquanto que às regiões Sul, Centro-Oeste e Norte, são as que menos dispõem de vagas, todavia são as que tem o quantitativo populacional mais baixo (INEP, 2021).

Tabela 2 - Vagas de graduação e pessoas de 18 a 24 anos nos cursos presenciais no Brasil em 2019

Cursos presenciais de graduação no Brasil em 2019		
Regiões	Vagas de graduação	Pessoas de 18 a 24 anos
Norte	455.488	2.267.631
Nordeste	1.268.061	6.401.677
Centro-Oeste	553.119	1.769.516
Sudeste	2.959.649	8.999.561
Sul	793.385	3.008.967

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de IBGE (2019) e INEP (2021).

Na Tabela 3 é manifestada as taxas de frequência escolar no Ensino Superior, nas idades de 18 a 24 anos, no ano de 2019, que em nível nacional brasileiro foi de 25,5%. Dentre as grandes regiões, a região Norte foi a segunda mais baixa, com taxa de 21%, ficando na frente, somente da região Nordeste, que apresentou a taxa de 19,5%. Já as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul permaneceram, respectivamente, com as taxas de 31,1%, 28,1% e 30,6%, todas acima da taxa Nacional.

Tabela 3 - Taxa de frequência escolar no Ensino Superior em 2019

Nacional / Grandes Regiões	Taxa
Brasil	25,5
Norte	21
• Amapá	34,4
• Macapá	41,9
Nordeste	19,5
Centro-Oeste	31,1
Sudeste	28,1
Sul	30,6

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de IBGE (2019) e INEP (2021).

Na Tabela 3 também é possível observar os índices do Estado do Amapá e da capital Macapá, que devido a pesquisa ter ocorrido especificamente nesses lugares, os dados foram colocados. Contudo, apesar da região Norte está entre as taxas mais baixas e também ficar abaixo da média Nacional, a frequência escolar líquida no Ensino Superior no Estado do Amapá é de 34,4% e no município de Macapá é de 41,9%, ambos os dados estão acima da taxa Nacional e das taxas das grandes regiões.

2.1.2 Educação inclusiva: aspectos gerais e no ensino superior

A educação no Brasil é amparada para a sociedade brasileira, sem discriminação e acesso inclusivo a todos, pois o Brasil escolheu a construção de um sistema educacional inclusivo, após consentir com a Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 1990 e “ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca, reafirmou esse

compromisso, e deu visibilidade às questões relativas à inclusão e exclusão na educação” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 641).

Após esses fatores, no sistema educacional brasileiro, instalou-se um processo de profundas transformações, que tiveram mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas passaram a ser norteadas pelo sentido da educação inclusiva, que tem a concepção de buscar “contemplar a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais (por exemplo, as deficiências), econômicas ou socioculturais dos alunos” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 641).

A Educação Inclusiva engloba todas as pessoas, sejam elas com ou sem deficiência, transtornos, altas habilidades, de qualquer cor ou etnia, idade, sexo, orientação sexual e religião (MOREIRA; LIMA, 2019). De forma geral, “a inclusão se refere à luta contra toda e qualquer forma de exclusão” (SANTOS, 2003).

A inclusão não se resume a inserir as pessoas na sociedade, mas “Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena (...) se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva” (SANTOS, 2003, p. 4).

Assim, inclusão é dar garantia de participação social integral para todas as pessoas e em todos os lugares. Como afirma Camargo (2017, p. 1) “Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem”.

Corroborando com o tema, Mantoan (2003, p. 21) ensina que “Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente”. Neste sentido, “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (MANTOAN, 2003, p. 21).

Neste sentido, pode-se inferir que na inclusão é preciso atuar nas diferenças ou igualdades, a depender do momento, para não ocorrer a descaracterização ou inferiorização entre as pessoas (MANTOAN, 2003).

Convém ressaltar, que “o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a submissão de pessoas excluídas: tanto as que se percebem com facilidade como aquelas mais sutis” (SANTOS, 2003, p. 4). Neste viés, de acordo com o supra citado autor a inclusão em um nível preventivo, deve-se evitar que alguém, por qualquer motivo, seja excluído de dado contexto.

As autoras Glat e Blanco (2007) tratam a educação inclusiva como uma nova modalidade escolar, que ocorre com o acesso e a permanência de todos os alunos, é preciso a remoção das barreiras para a aprendizagem, as autoras tratam como uma nova cultura escolar, pois a escola precisa oferecer um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e inclusão social.

Para Melo e Martins (2007, p. 112) “Nessa opção política pela implementação de uma escola para todos, a educação da pessoa com deficiência se insere numa nova perspectiva voltada para o efetivo respeito à igualdade dos direitos e valorização da diversidade humana”.

Para Glat e Blanco (2007) na educação inclusiva é possível ter o acesso e a permanência de todos os alunos, onde o mecanismo de seleção e discriminação são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

As autoras discorrem que para a escola tornar-se inclusiva, é preciso formar seus professores, gestores e todos os segmentos que compõem e interferem nela, é mais do que uma proposta de educação, é uma nova cultura escolar, a escola precisa oferecer um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e inclusão social de todos (GLAT; BLANCO, 2007).

Assim, há de se considerar, que para se obter a inclusão escolar é preciso que a gestão faça uso de estratégias que removam as barreiras na aprendizagem, com uso de métodos que contribuam com o acesso às especificidades educacionais de cada aluno, e propague o respeito sobre as diferenças, pois é preciso que todos tenham consciência sobre as diferentes necessidades educacionais e sociais entre as pessoas (GLAT; BLANCO, 2007).

Em conformidade com Santos (2003) os educadores tem que garantir que todos os alunos participem plenamente na sociedade e precisam estar em condições apropriadas para estar em igualdade de oportunidades na educação. Neste sentido, a acessibilidade, os recursos didáticos, as adaptações de materiais e o respeito com o outro, são fundamentais para se ter um ambiente educacional inclusivo.

De acordo com Mantoan (2003) na escola comum há o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência, a quebra de ações discriminatórias e o tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo de qualquer aluno.

Para isso, é preciso que ocorra a utilização de atendimento educacional especializado, que significa o uso de meios que visem dar acessibilidade para a pessoa com deficiência, para que tenham o direito de estudar e aprimorar o conhecimento (MANTOAN, 2003).

Sob essa ótica, a autora discorre que “na concepção inclusiva e na lei, o atendimento especializado, para as pessoas com deficiência, deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade” (MANTOAN, 2003, p. 23).

No que se refere as técnicas de inclusão no ensino, para as pessoas com deficiência, é possível adotar o estímulo dos sentidos, de acordo com Almeida e Portela (2009) a compensação do defeito funciona como uma reação da personalidade da deficiência, esta inicia novos processos de desenvolvimento, substitui, superestrutura e compensa as funções psíquicas.

As colocações de Almeida e Portela (2009) conduzem a percepção de que é importante o estímulo aos outros sentidos, pois é válido incentivar o desenvolvimento das sensibilidades restantes, já que com a falta de um sentido, pode ocorrer o aprimoramento de outro, para tentar suprir a carência quando for possível. As autoras afirmam que “não se pode negar que a cegueira ou a surdez são deficiências de ordem biológica; entretanto o educador tem de enfrentar não somente esse aspecto, como também as suas consequências sociais. (ALMEIDA; PORTELA, 2009, p. 153)

Para se trabalhar com um aluno com deficiência, é preciso levar em consideração o aspecto biológico, parte física ou clínica da patologia, e social (ALMEIDA; PORTELA, 2009). Este último, com um valor maior de importância, pois o discente com deficiência precisa de um vínculo social próspero, acolhedor, positivo para o aprendizado e desenvolvimento integral.

Além disso, para Moreira e Lima (2019, p.124) “Pensar em educação inclusiva é pensar também em uma reorganização institucional, uma vez que essas são percussoras de um diálogo que propõe a ação em conjunto – professor- aluno-gestão- família”.

Destarte, para Gadotti (2000, p. 8) “espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente”. Neste sentido, é necessário que o acesso à educação ocorra essencialmente pela ampliação das oportunidades ao maior número de pessoas possível, e que à facilitação do ensino e aprendizagem aconteça de forma igualitária para todos.

No Quadro 1 é apresentado os princípios que guiam as reformas educativas referente ao campo da Educação Inclusiva. É importante explanar que todos os princípios são necessários ser seguidos, para que ocorra a inclusão educacional para todas as pessoas.

Quadro 1 - Princípios que orientam as reformas educativas no campo da Educação Inclusiva

Princípios que orientam as reformas educativas no campo da Educação Inclusiva	
a)	Combate a todas as formas de preconceito e discriminação;
b)	Compreensão e respeito ao Estado de Direito;
c)	Fortalecimento de uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado, especialmente quanto aos valores, atitudes e conceitos responsáveis, e envolvimento de pessoas em ONGs, em questões ambientais, dentre outras;
d)	valorização da participação, da solidariedade, do respeito e do senso de responsabilidade pelo outro e pelo público;
e)	formação de hábitos democráticos e responsáveis pela vida civil;
f)	garantia de igualdade de oportunidade e diversidade de tratamento;
g)	constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente;
h)	reconhecimento e valorização da diversidade cultural, ou seja, das formas de se perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, etnias, regiões, grupos sociais e países;
i)	responsabilidade por construir a cidadania num mundo que se globaliza.

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de Moreira e Lima (2019, p. 131).

Assim, para se ter a inclusão educacional e garantir a igualdade social, é importante o uso de instrumentos de acessibilidade adequados à educação, ter práticas de ensino apropriadas às diferenças dos alunos em geral, com alternativas que considerem a diversidade, sem discriminações, com recursos e equipamentos especializados que contemplem as necessidades educacionais dos alunos, com ou sem deficiências e em todos os níveis de ensino (MANTOAN, 2003).

Sobre a Inclusão no Ensino Superior brasileiro, Schwartzman (2006) diz que existem muitas razões que fazem com que a inclusão social no ensino superior seja importante, uma delas é que ele traz enormes benefícios para as pessoas, e não é justo que esses benefícios fiquem limitados a determinados grupos sociais.

Há duas maneiras de pensar na questão da Inclusão no Ensino Superior brasileiro, a primeira que predomina na discussão, ocorre com ampliação do acesso, e a segunda através de uma política mais diversificada de admissão de estudantes, nesse contexto, as políticas de inclusão devem lidar com a questão de quem são os excluídos e merecedores de políticas específicas de atendimento (SCHWARTZMAN, 2006).

O autor também complementa que “é importante, para as instituições de nível superior e para o país, ampliar a presença de pessoas de diferentes origens e condições sociais nas universidades, tornando-as mais plurais e diferenciadas, social e culturalmente” (SCHWARTZMAN, 2006, p. 2)

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) é incorporado aspectos dos principais documentos de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário. Na parte em que menciona a Educação Superior, referente as ações programáticas, o item 18 trata sobre a inclusão e tem o objetivo de “desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência, bem como aquelas que são alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais” (BRASIL, 2007, p. 41).

De acordo com Santos e Hostins (2015, p. 196) o plano Nacional de Educação em Direitos Humanos “faz menção ao acesso e à permanência no ensino Superior, no entanto não o faz de forma específica. Aponta a necessidade de ações afirmativas, porém não manifesta a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dessa demanda”.

As autoras comentam que “as políticas de inclusão para o ensino superior se encontram entrelaçadas com as demais políticas voltadas para a inclusão social e escolar” (SANTOS; HOSTINS, 2015, p. 198). Dessa forma, é preciso buscar todas as políticas que amparam a inclusão no ensino superior e adotar as melhores estratégias para incluir o indivíduo no nível de ensino correspondente.

2.2 A EDUCAÇÃO COMO FATOR DE IGUALDADE SOCIAL

Inicialmente, nessa seção, será tratado sobre a igualdade social para posteriormente relacionar o tema à temática da educação, ora objeto de análise deste trabalho. Cecchin (2006) discorre que Aristóteles definiu, simplificadoamente, o significado de igualdade, ele foi categórico em dizer que a igualdade consiste em tratar de forma desigual os desiguais e de acordo com suas desigualdades.

Para Candau (2008, p. 46) “a igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos”. A declaração universal dos direitos humanos (BRASIL, 1998) discorre no sentido da igualdade entre as pessoas, o seu texto é direcionado a todas as pessoas, logo no artigo I destaca-se que "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos".

O artigo II da referida declaração (BRASIL, 1998) prevê que "Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição".

E no artigo VII "Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei". A declaração também pondera, que é necessário que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, para que através do ensino e da educação promovam o respeito aos direitos e liberdades dos povos e das nações (BRASIL, 1998). Assim, a subscrita declaração, considera que através da educação é possível buscar a garantia da igualdade na sociedade.

Segundo Aristóteles (2002, p. 236) a igualdade significa que as pessoas tem direitos iguais na democracia, pois "nos termos da lei que regula essa democracia, a igualdade significa que os ricos e os pobres não têm privilégios políticos, que tanto uns como outros não são soberanos de um modo exclusivo, e sim que todos o são exatamente na mesma proporção".

A igualdade social é um direito garantido por lei no Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), conhecida como constituição cidadã, garante os direitos de todas as pessoas, é elencado como direito fundamental e fica explícito no seu artigo 5º inciso II que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

Para Carlos Cury (2002, p. 255) "a igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença". Além disso, o autor afirma que a igualdade é o norte pelo qual as pessoas lutam para reduzir as desigualdades e eliminar as diferenças discriminatórias (CURY, 2002).

Para Melo (2003, p. 12) "o princípio da igualdade interdita tratamento desuniforme às pessoas" neste sentido, a lei deve ser a mesma para todos os indivíduos, e se ocorrer alguma prerrogativa que não seja fundada em razão do bem público, será considerada injusta e poderá ser uma tirania.

Nesse contexto, é preciso defender a igualdade como princípio de cidadania, para se alcançar a igualdade básica para todos os seres humanos, como fundamento da dignidade de toda e qualquer pessoa, desta forma, o princípio de igualdade se aplicará sem discriminações ou distinções (CURY, 2002). Para Lavallo (2003) a igualdade tem como foco a cidadania, e esta colocou uma distinção dupla de inclusão e exclusão:

Especificamente no que diz respeito à igualdade, cabe lembrar que o *quid* reside no fato de a cidadania ter introduzido distinção dupla, de inclusão e exclusão: primeiro, expandiu o terreno da igualdade garantido pela lei, isto é, determinou áreas relevantes da vida social nas quais deviam primar condições de acesso, participação ou usufruto semelhantes para os segmentos sociais investidos de status cidadão; segundo, a consagração dessas áreas - da herança social a ser compartilhada como pressuposto de uma vida civilizada - simultaneamente desautoriza a legitimidade de qualquer demanda que escape de suas fronteiras. (p. 82-83)

O referido autor também discorre sobre a relação entre igualdade e diferença, que transborda a questão da cidadania e faz evocar problemáticas clássicas, tendo uma tensão entre liberdade e igualdade, de onde sempre emergem respostas sobre a desigualdade legítima, que são as “desigualdades toleradas e inclusive consideradas necessárias à plena realização do homem e à reprodução da sociedade” (LAVALLE, 2003, p. 86).

Nesse contexto, os Estados democráticos de direito têm que ter o cuidado de distinguir as discriminações a serem sempre proibidas como de origem, raça, sexo, religião, cor e crença, mas seria absurdo imaginar um igualitarismo, com uma igualdade absoluta, no sentido de impor uniformemente as leis sobre todas as pessoas e em todas as situações, pois um tratamento diferenciado só se justifica em uma situação objetiva e racional, que seja considerado o contexto mais amplo e que esteja justificado por lei (CURY, 2002).

Em concordância, Mantoan (2006, p. 56) afirma que “mesmo os que defendem a igualitarismo até às últimas consequências entendem que não se pode ser igual em tudo”. Bobbio (1997) explica que nem o Rousseau, campeão do igualitarismo, defende que todos sejam iguais em tudo, para ocorrer a igualdade, ele ensina no seu Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens, que há uma distinção entre desigualdades naturais e desigualdades sociais, as primeiras produzidas pela natureza e as segundas produzidas pelas relações de domínio econômico, espiritual e político.

Assim, “para alcançar os ideais igualitários seria necessário eliminar as segundas, não as primeiras, pois estas são benéficas ou mesmo moralmente indiferentes” (MANTOAN, 2006, p. 56). Além disso, “as desigualdades naturais e sociais são imerecidas e precisam ser reparadas e compensadas, e o princípio da diferença é o que garante essa reparação, visando a igualdade” (MANTOAN, 2006, p. 58).

Bobbio (1997) discorre de dois valores importantes, o da igualdade e o da liberdade, o primeiro indica uma relação e o segundo um estado, para o autor, o homem para ser considerado pessoa precisa ser livre e enquanto ser social, precisa estar com as outras pessoas em uma relação de igualdade.

Azevedo (2013, p. 131) afirma que a liberdade é fundamental para a formação da sociedade justa e a “igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade”. O supra citado autor ainda comenta que se grupos e indivíduos tiverem seus destinos colocados ao livre jogo do mercado, a tendência é de ocorrer o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo e das mazelas que são características da sociedade capitalista.

Segundo Cecchin (2006), dentre as formas de abranger a igualdade, há a igualdade jurídica, conhecida também como igualdade formal, que de acordo com as regras e normas jurídicas trazem nos seus textos a isonomia entre as pessoas, como exemplo a Constituição Federal de 1988, que já teve alguma de suas normatizações citadas, anteriormente, neste tópico.

No entanto, por mais que as Leis elenquem os direitos de todos, é difícil de se fazer um ajuste democrático e ocorrer a construção de uma sociedade fraterna, igualitária e solidária, por conta da concentração de riquezas e da má distribuição de renda inibirem a inserção dos excluídos, nesse contexto, surge a igualdade material (QUADRO 2) que é a igualdade desejada de se alcançar na sociedade (CECCHIN, 2006).

Quadro 2 - Distinção e efeitos práticos entre a igualdade material e formal

DISTINÇÃO E EFEITOS PRÁTICOS	
IGUALDADE FORMAL	IGUALDADE MATERIAL
O Estado veda, através das Leis , todos os atos administrativos, judiciais ou expedientes normativos do Poder Público que visem à privação do gozo das liberdades públicas fundamentais do indivíduo com base em critérios suspeitos tais como a raça, a religião ou a classe social.	O Estado promove a igualdade de oportunidades por meio de políticas públicas e leis que atentem para as especificidades dos grupos menos favorecidos, compensando, desse modo, as eventuais desigualdades de fato decorrentes do processo histórico e da sedimentação cultural.

Fonte: Adaptado pela autora (2022) de Silva (2002).

A igualdade material absorve e amplia a igualdade formal, pois ambos os conceitos são manifestações do princípio da isonomia dos direitos fundamentais, em duas gerações sucessivas. Além de que, o princípio da igualdade material veda o tratamento discriminatório e também recomenda a prática de políticas públicas dispostas a aniquilar ou diminuir as

desigualdades de fato, já a diferença dos significados ocorre na postura do Estado em relação à igualdade (SILVA, 2002; CECCHIN, 2006).

Deste modo, para que exista a igualdade social é preciso reconhecer uma proteção especial aos que estão no corpo social, mas sentem as opressões (SIQUEIRA; CASTRO, 2017). Ao mesmo tempo, realizar ações afirmativas (políticas públicas ou privadas positivas no combate à discriminação), nivelar as classes e grupos sociais concedendo vantagem jurídica quando ocorrer desníveis fáticos (CECCHIN, 2006).

Na sociedade é importante que ocorra a igualdade de oportunidades, para se ter a isonomia entre as pessoas. Cury (2002) leciona que para que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito, o Estado tem a função de evitar que o direito individual se torne um privilégio de poucos.

Neste momento, será ponderado sobre a influência da educação na busca da igualdade social. E já referindo a educação e contribuindo com o autor anterior, Mantoan (2006) discorre que a igualdade de oportunidades, se tornou marca das políticas igualitárias e democráticas no contexto educacional.

Nesse véis, Cury (2002, p. 247) afirma que “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”.

No entanto, a igualdade de oportunidades não consegue solucionar o problema das diferenças escolares, porque elas resistem diante das desigualdades naturais e sociais e estas últimas precisam ser eliminadas (MANTOAN, 2006).

Para Mantoan (2006, p. 58) “as desigualdades naturais e sociais são imerecidas e precisam ser reparadas e compensadas, e o princípio da diferença é o que garante essa reparação, visando a igualdade”.

A supra citada autora também parte do princípio que a igualdade de oportunidades é perversa, pois quando garante o acesso de pessoas com deficiência ou de indivíduos que não tem a mesma possibilidade que os demais, de avançar em todo o processo educacional, por problemas que vão além de seus esforços, não lhes garante a permanência e o prosseguimento em todos os níveis de ensino.

Assim, é preciso repensar e romper o modelo educacional elitista e “reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2006, p. 58). Para Cury (2002) tendo a educação como direito e sua concretização ligada às práticas sociais, acontecerá a redução das desigualdades e das discriminações e possibilitará uma aproximação pacífica entre os povos de todo o planeta.

Para se ter efetivamente a inclusão escolar, esta tem que estar interligada com os movimentos sociais mais amplos, pois exigem mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços e uma maior igualdade (MANTOAN, 2006). Para autora "a escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os seres humanos serem iguais e nascerem iguais" (MANTOAN, 2006, p. 56).

Para Bobbio (1997) é importante considerar a extensão do valor, das respostas dos questionamentos sobre a igualdade em quê e entre quem, para não entender que todas as pessoas precisem ser iguais em tudo. No processo escolar é preciso combinar igualdade e diferenças, os alunos nunca deverão ser desvalorizados ou inferiorizados pelas suas diferenças e os ambientes educacionais não podem continuar sendo lugares de discriminação (MANTOAN, 2006).

Em conformidade com os autores anteriores, percebe-se que para se alcançar a igualdade social nos ambientes educacionais é imprescindível que ocorra a inclusão de todos os grupos sociais, de forma que as diferenças entre os alunos sejam supridas e todos tenham acesso adequado, a cada um, no ensino. Adiante, discorrer-se-á acerca dos grupos sociais historicamente desfavorecidos, sendo qualificados os que são foco desta pesquisa, com a finalidade de identificar e entender sobre essas minorias existentes na sociedade brasileira.

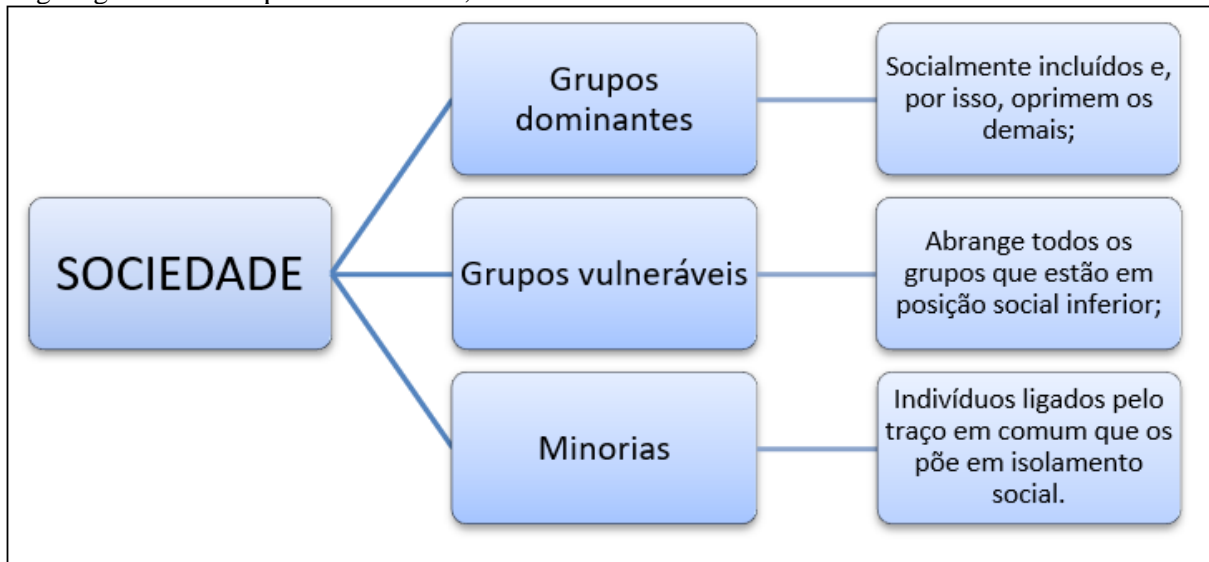
2.2.1 Os grupos sociais historicamente desfavorecidos

A realidade se mostrou mais dura com os grupos sociais considerados inferiores aos demais, por motivos de raça, sexo, origem, idade, cor e outras formas discriminatórias, conseqüentemente, ocorreram/ocorrem reflexos, principalmente, no acesso à educação e ao mercado de trabalho (CECCHIN, 2006).

A existência de grupos vulneráveis e minorias sociais não é um problema somente brasileiro, pois é de natureza humana identificar traços que unem as pessoas e cabe a cada Estado estudar os elementos que diferenciam os indivíduos, educar o seu povo e, ao final, selecionar os que causam danos, não só para os que foram atingidos, mas a todo o corpo social, com o intuito de criar normas para almejar a isonomia (SIQUEIRA; CASTRO, 2017).

Destarte, por consequência de uma sociedade pluralista, onde existe numerosos traços culturais em uma mesma sociedade, coloca-se em discriminação as pessoas que têm elementos de identidade cultural ou não culturais, que os distinguem dos grupos de dominância do corpo social (SIQUEIRA; CASTRO, 2017). Neste contexto, de acordo com os autores, a sociedade é composta por grupos dominantes, vulneráveis e minorias (ORGANOGRAMA 1).

Organograma 1 - Grupos dominantes, vulneráveis e minorias



Fonte: Adaptado pela autora (2022) de Siqueira e Castro (2017, p.114).

Os grupos dominantes, organograma 1, são os que estão incluídos socialmente e dominam os outros grupos. Já os vulneráveis e as minorias sofrem exclusão, sendo que esses grupos de oprimidos formam a sociedade por ser reconhecida a sua existência, mas não são totalmente aceitos pelos grupos dominantes (SIQUEIRA; CASTRO, 2017).

Com o objetivo de se aprofundar o estudo sobre os grupos sociais historicamente desfavorecidos, optou-se por mostrar um pouco mais sobre o conceito das classificações em grupos vulneráveis e minorias, bem como citar exemplos, tendo ainda como base os autores Siqueira e Castro (2017), e pode ser visualizado no Quadro 3.

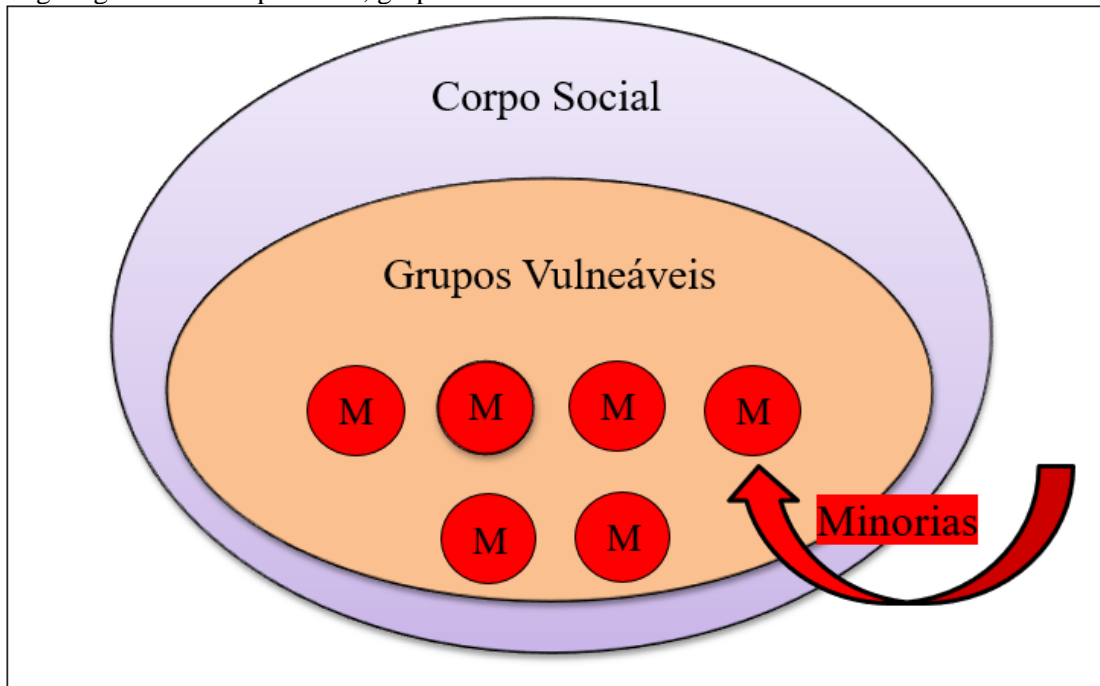
Quadro 3 - Conceito e exemplos dos grupos vulneráveis e das minorias

CONCEITO E EXEMPLOS	
GRUPOS VULNERÁVEIS	MINORIAS
Não há uma identidade, um traço em comum entre os indivíduos como fator que os atraem; são grupos compostos pela sociedade de uma maneira geral. Compreende-se que são indivíduos suscetíveis de ser feridos, ofendidos ou atacados.	Traço cultural comum presente em todos os indivíduos, originando grupos específicos, são sujeitos ligados entre si. Entretanto, nem sempre diz respeito a um grupo que possui o menor número de pessoas, pelo contrário, por vezes são numerosos.
Exemplo: consumidores, litigantes, sindicatos, deficientes, o acusado penal.	Exemplo, indígenas, homossexuais, negros, crianças, idosos.

Fonte: Adaptado pela autora (2022) de Siqueira e Castro (2017, p. 110-111).

Contribuindo com os significados anteriores, Siqueira e Castro (2017) confirmam que os grupos vulneráveis são um gênero e a sua espécie é chamada de minoria (ORGANOGRAMA 2) e “essa espécie se subdivide em minorias étnicas, raciais, religiosas, sexuais, silvícolas, deficientes, mulheres, crianças, entre tantos outros traços que formam as minorias existentes nas sociedades” (p. 111).

Organograma 2 - Corpo social, grupos vulneráveis e minorias



Fonte: Adaptado pela autora (2022) de Siqueira e Castro (2017, p.114).

Sedimentado os conceitos ora expostos, posteriormente, se discorrerá sobre as minorias sociais que são o foco deste trabalho, com destaque para as pessoas na pobreza, pessoas com deficiência, pessoas negras, mulheres, indígenas, comunidades tradicionais, transgêneros e transexuais.

2.2.1.1 Pessoas na pobreza

O Brasil é um país grande em termos populacionais, a maioria da população vive nos centros urbanos, a economia, em per-capita, se situa entre as mais desenvolvidas da região, próximo da do Chile, México e Argentina, no entanto, no aspecto social, os níveis de exclusão e desigualdade são muito maiores, permanecendo entre os piores do planeta (REIS; SCHWARTZMAN, 2002).

Segundo Duarte (2012, p. 33) o "Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres", para a autora, de acordo com documento e estudos, o país vem conseguindo enfrentar a pobreza, no entanto, ainda é o maior e mais complexo problema dos brasileiros.

Para a autora a pobreza é um fenômeno presente nos grupos humanos desde o início dos tempos, é uma experiência da humanidade que segue o homem na terra desde o estado natural até os dias atuais e, no Brasil, "convivemos com um inadmissível contingente de brasileiros pobres e miseráveis para um país com indicadores econômicos robustos como o do Brasil" (DUARTE, 2012, p. 33).

Pobreza e desigualdade estão fortemente vinculadas, embora tenham conceitos distintos, desta forma, a desigualdade é uma construção social e não um fato natural, ela depende de circunstâncias, é o resultado das escolhas políticas realizadas ao longo da história de cada povo, se apresenta de diversas formas na sociedade, como por renda, prestígio, poder, se dissemina em várias dimensões da realidade social, tais como raça, gênero, classe e participação, também se impõe na segregação do espaço entre os indivíduos, delimitando o lugar de cada cidadão (SCALON, 2011).

Já o conceito de pobreza não pode ser diminuído a noção de precariedade de renda; entretanto deve ser apreendido de forma mais complexa e abrangente, e entender a "pobreza como privação de capacidades básicas que conduz a vulnerabilidade, exclusão, carência de poder, de participação e voz, exposição ao medo e a violência – enfim, a exclusão de direitos básicos e de bem-estar" (SCALON, 2011, p. 53).

Neste contexto, para compreender a pobreza no Brasil é necessário reconhecer que ela é fruto de uma das mais intensas concentrações de renda do mundo (SCALON, 2011). E os altos níveis de pobreza e exclusão permanecem sendo "causados por uma combinação de heranças, condições e escolhas de natureza econômica, política e cultural" (SCHWARTZMAN, 2004, p. 35).

Para Scalon (2011) é necessário enfrentar o que seria o maior correspondente da desigualdade de renda no Brasil: a educação, pois se não tiver credenciais educacionais, os brasileiros ocupariam trabalhos com menos qualidade e, logo, com menor remuneração.

Enquanto que para Schwartzman (2004) não é verdade que não pode ser feito nada em relação à pobreza enquanto a situação educacional do povo brasileiro não estiver alterada de forma considerável, pois mesmo com os limites de recursos existentes, é necessário que tenha espaço para políticas mais eficazes, sem aumentar significativamente os custos, os programas precisam ser mais focados, para atender com prioridade os mais necessitados, e reduzir ou

eliminar as discriminações sociais, além de colocar um espaço para políticas redistributivas, com limites adequados.

2.2.1.2 Pessoas com deficiência

O acervo que trata do processo histórico das pessoas com deficiência abrange à antiguidade remota e à vida pré-histórica (PEREIRA; SARAIVA, 2017). Nesse sentido, as “doenças incapacitantes e deficiências físicas são tão antigas quanto a própria vida” (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 170).

No Egito antigo, os médicos confiavam que “as doenças graves e as deficiências físicas ou os problemas mentais graves eram provocados por maus espíritos, por demônios ou por pecados de vidas anteriores que deviam ser pagos” (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 170).

De acordo com os autores, no que se à integração social dos deficientes no Egito Antigo, eles poderiam ser encontrados em diferentes estratos da sociedade, como na classe dos faraós, dos nobres, dos artesãos, dos agricultores, até dos escravos, e para alguns foi possível viver uma vida normal e construir família (PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Os hebreus e os gregos, consideravam que as deficiências tais como a cegueira, a surdez e a paralisia eram consequências dos pecados ou de crimes cometidos, mas também entendiam como “provenientes de acidentes, de agressões, de participação em lutas armadas, de punições previstas em lei e marcas da própria escravidão: orelha ou nariz cortado, dedos ou as mão decepados e olhos vazados” (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 171).

A Grécia passou a amparar as pessoas com deficiência que tiveram como causa as lutas nas guerras. Com o tempo foi sendo estendido para outras pessoas, independente da causa, no entanto, as crianças que nasciam com deficiência não eram amparadas pelas leis e sim sacrificadas, pois tinha-se o argumento do corpo perfeito, o mesmo acontecia com as crianças espartanas e romanas (PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Já com o advento do Cristianismo, ocorreram mudanças e “a pessoa com deficiência passou a ser vista como criatura de Deus, possuidora de alma e não merecedora de castigo, mas de cuidados. Atitudes de extermínio não são mais aceitáveis e os cuidados com a pessoa com deficiência passam a ser assegurados pela família e a igreja” (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 172).

Nesse contexto, as pessoas que tem deficiência ainda fazem parte de um grupo excluído das principais democracias ocidentais, tendo os direitos básicos ignorados por diversos Estados, e são praticamente inexistentes nos programas eleitorais e nas campanhas políticas. Nesse grupo

têm pessoas com distúrbios mentais, visuais, auditivos, de fala e alterações físicas, que enfrentem barreiras, estas atrapalham a inclusão plena na sociedade (GUGLIANO; MENDES; STEIN, 2020).

Deficiência tem um significado amplo e está relacionado às restrições sociais impostas às pessoas que apresentam diferenças nas habilidades corporais (SANTOS, 2008). Já para Gugliano, Mendes e Stein (2020, p. 10) deficiência “abrange um conjunto de características, principalmente quanto à sua etiologia, podendo ser de nascença ou adquiridas no decorrer da vida, com diferentes impactos no cotidiano de cada sujeito”.

Nesse sentido, as pessoas com deficiência estão vinculadas à ideia de incapacidade, fraquezas e restrição de habilidades, e no decorrer da história foram desvalorizadas, discriminadas e segregadas perante a sociedade (GUGLIANO; MENDES; STEIN, 2020).

No Brasil, há diversas leis que amparam as pessoas com deficiências, dentre elas é importante citar a Promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que foi um marco para os direitos sociais das pessoas com deficiência serem assegurados e, em consequência, surgissem políticas públicas para sanarem as necessidades destes sujeitos. O Plano Viver Sem Limite, originado através do decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 1988), neste o governo criou a Rede de Cuidados para a Pessoa com Deficiência, com o intuito de promover a integração e a articulação de políticas, programas e ações, visando o pleno exercício da cidadania destas pessoas (GUGLIANO; MENDES; STEIN, 2020).

Não se pode deixar de citar sobre a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência e em seu artigo 1º há a previsão de que a lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

No artigo 4º do Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) há a previsão de igualdade de oportunidades e de não discriminação, pois menciona que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

O referido Estatuto (BRASIL, 2015), também ampara o atendimento prioritário, os direitos fundamentais como o direito à vida, à habitação e à reabilitação, à saúde, à educação, entre outros, além de assegurar à acessibilidade, o acesso à justiça, neste item é descrito os crimes e infrações administrativas, contendo as penas para quem efetuar práticas discriminatórias contra as pessoas com deficiência.

Contudo, observa-se que o alcance dos direitos para as pessoas com deficiência ocorreram através de lutas constantes, no entanto, constata-se que apesar do Brasil possuir uma das legislações mais avançadas, no que se refere aos direitos desse público, a efetivação dos direitos nos termos da legislação ficam a desejar na prática, pois "a falta de fiscalização e punições induz um sentimento de ineficiência das leis e impunidade, reflexo da falta de interesse do poder público e das empresas privadas em se fazer cumprir o que determina a lei" (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 183).

2.2.1.3 Pessoas negras

A exclusão das pessoas negras no Brasil remonta desde o tráfico de escravos africanos para o país. De acordo com Freitas (2021) a migração em massa de populações africanas para a América ocorreu em detrimento do comércio de escravos negros e no Brasil foram primordiais para assegurar o controle e exploração da colônia pelos portugueses, além de ter sido fundamental na exploração comercial, na geração de riquezas, no processo de povoamento e na formação da identidade e cultura brasileira.

Em contrapartida, as pessoas negras “foram vítimas do genocídio, da violência enquanto escravos, da construção de uma sociedade desigual e discriminatória, especialmente quanto à ausência de direitos” (FREITAS, 2021, p. 113). E de acordo com Azevedo (2016, p. 126) o negro era tratado como coisa ou na condição de objeto, pois era considerado um bem sujeito à propriedade de alguém e “a forma prioritária de comunicação com o negro não ocorria como pessoa, mas, sim, como propriedade”.

As ações de escravos e libertos no decorrer dos séculos revelam diferentes significados de liberdade, como exemplo: viver longe da tutela e do teto senhorial ou poder ir e vir sem controle ou restrições, poder reconstituir e manter laços familiares sem correr o risco de perder um membro da família por motivo de ser comercializado pelo senhor, possibilidade de não servir a mais ninguém e poder cultivar as terras conquistadas durante o cativeiro (LARA, 1998).

Nesse cenário, a libertação figurava-se como mudança de realidade sem igual para o escravo, pois o escravo era obrigado a aceitar essa condição ou se não aceitasse, provavelmente, estaria fadado à morte, diante disso, o restabelecimento social pós-abolição deveria ter ocorrido com adoção de medidas sociais eficazmente reparadoras, mas a realidade brasileira atual mostra que isto não ocorreu, por se ter disparidades sociais, existência de casos de racismos e desigualdades na aplicação dos direitos (FREITAS, 2021, p. 113).

Diante disso, de acordo com Lara (1998, p. 38) resgatar a experiência escrava e inserir essa experiência na história social do trabalho, pode ajudar na compreensão das questões de discriminação e tensões raciais do presente, para se ter a real cidadania, pois, a liberdade dos negros apesar de ter sido conquistada, nunca conseguiu ser completa.

Na segunda metade do século XIX, o conceito de raça era considerado como técnica de segregação e desqualificação do povo negro pelo racismo científico, posteriormente, passou a ser uma identidade negra, pois foi apropriado pelo movimento negro como bandeira política, para aparelhar o enfrentamento ao preconceito racial, assim, a raça passou a indicar uma luta política por inclusão e igualdade e essa luta não é só um problema regional, e sim global (AZEVEDO, 2016).

A representação dos negros no sistema político brasileiro é praticamente nula, e há uma marca de exclusão sistêmica altamente generalizada no nosso país, pois "o processo de exclusão dos negros e negras se repete nos demais sistemas sociais, como na economia, no direito, na educação, na saúde, na arte, na ciência, e até mesmo na religião" (AZEVEDO, 2016, p. 243).

No que se refere aos direitos do povo negro, pode-se dizer, primeiramente que as mudanças no direito sobre o racismo ocorreram após efeitos dos movimentos internacionais, tendo como base os direitos humanos na globalização (AZEVEDO, 2016). No Brasil, no decorrer da história, foram aprovadas leis que ampararam/amparam as pessoas negras (JESUS, 2013).

Para Jesus (2013) a Lei nº 12.288/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial "está destinado a garantir à população negra, dentre outras coisas, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos" (p. 105) e para o autor foi a "iniciativa mais ousada em toda a história brasileira vocacionada a eliminar ou mitigar a desigualdade e a discriminação racial" (p. 98).

Nesse contexto, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) já no artigo 1º garante "à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica", além de determinar que a igualdade de oportunidades nas esferas sociais, seja promovida através de políticas públicas de desenvolvimento econômico e social, além de ampara outros direitos para esse público.

Para a Fundação Cultural Palmares (FCP) o Estatuto da Igualdade Racial representa um marco importante no combate ao racismo e ao preconceito no Brasil, pois reúne um conjunto de regras e princípios jurídicos que visam coibir a discriminação racial e deliberar políticas que

promovam a mobilidade social aos negros, com amparo em pontos fundamentais como o direito à educação, à cultura, à saúde, à terra, à moradia adequada, ao esporte, ao lazer, e ao trabalho¹.

2.2.1.4 Mulheres

Na historiografia que analisa a temática feminina no Brasil, nos períodos que variam do século XIX até meados do XX, são resgatados vários aspectos da condição das mulheres, como operária, prostituta, militante, solteirona. Elas eram identificadas como pária da sociedade, situação que construiu a imagem da diferença e da exclusão, esse conceito é recusado a partir da segunda metade do século passado e é rejeitado o seu destino de permanecer na sociedade, nas atividades domésticas, exercendo somente as funções de mãe e esposa (CUNHA, 2000).

A história das mulheres é interligada a movimento social e foi escrita a partir de convicções feministas (TILLY, 1994). As diversas correntes do pensamento feminista têm produzido análises cujas características podem ser “uma convicção de que a perspectiva feminista é distinta da masculina, já que mulheres e homens ocupam posições diferenciadas na sociedade, do mesmo modo como há óticas de classe e de grupos étnico-raciais” (SAFFIOTI, 2004, p. 39).

As mulheres são bem mais do que uma categoria biológica, mesmo que sejam definidas pelo sexo, elas existem socialmente e abrangem pessoas do sexo feminino de diferentes: idades, situações familiares, classes sociais, nações e comunidades, além de que, as suas vidas são modeladas por diferentes regras sociais e costumes que agem de acordo com as estruturas de poder (TILLY, 1994).

Para um melhor entendimento sobre gênero e sexo das mulheres, optou-se por explicar o significado dessas palavras. Cunha (2000, p. 155) ensina que “o conceito de gênero é utilizado para desnaturalizar papéis e identidades atribuídas ao homem e à mulher. Diferencia-se também sexo (a dimensão biológica) de gênero (uma escolha cultural, um produto construído social e historicamente)”.

Na segunda metade da década de 1970 e no transcorrer dos anos 1980 a igualdade-versus-diferença se tornou o centro das discussões, sendo que o termo “diferença” passou a ser uma valência positiva, as feministas direcionaram sua luta em detrimento da igualdade na diferença, em decorrência, “passou-se então a falar de diferença cultural, cultura feminina,

¹ Conforme informação contida no sítio eletrônico <https://www.palmares.gov.br/?p=46392>, acesso em 17/02/2022;

experiência feminina, reconhecimento da diversidade cultural de gênero e assim por diante” (ARAÚJO, 2005, p. 46)

Nos últimos anos, no plano internacional, o movimento de mulheres do Brasil é um dos mais respeitados e é considerado como referência fundamental em alguns temas sobre as mulheres, além de ser, um dos movimentos melhor desenvolvidos dentre os movimentos sociais do país. Esse fato foi possível ser alcançado após os encaminhamentos da Constituição de 1988, que contemplou boa parte das suas propostas e mudou radicalmente a situação jurídica das mulheres no Brasil (CARNEIRO, 2003).

Tilly (1994) afirma que as mulheres foram as detentoras na busca da garantia de seus direitos e reconhecimento na sociedade, o citado autor conclui que “as mulheres (entre outras coisas) lutaram pelos seus próprios direitos, pela participação numa vida democrática radicalmente nova e pela reivindicação dos pobres por um sustento a um preço mais justo” (p. 62).

Importante citar a atuação das mulheres negras em movimentos feministas e a Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras realizada em junho de 2002, em Brasília, que reposicionou a luta feminista no Brasil, sendo gestada “coletivamente por mulheres negras, indígenas, brancas, lésbicas, nortistas, nordestinas, urbanas, rurais, sindicalizadas, quilombolas, jovens, de terceira idade, portadoras de necessidades especiais, de diferentes vinculações religiosas e partidárias” (CARNEIRO, 2003, p. 126).

A Conferência Nacional das Mulheres Brasileiras, anteriormente citada, redefiniu os termos da justiça social no Brasil, pois trouxe vários princípios orientadores, dentre eles foram destacados: "reconhecer os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais das mulheres; reconhecer o direito universal à educação, saúde e previdência; reconhecer o direito de livre exercício sexual de travestis e transgêneros;" (CARNEIRO, 2003, p. 126).

Ainda de acordo com Carneiro (2003, p. 127) a Conferência representou a conclusão “de quase duas décadas de luta pelo reconhecimento e incorporação do racismo, da discriminação racial e das desigualdades de gênero e raça que eles geram. Tal concepção constitui-se em um dos eixos estruturais da luta das mulheres brasileiras”.

No que se refere ao desenvolvimento humano feminino nas esferas dos poderes executivo, legislativo e judiciário e o crescimento de mulheres nos parlamentos mundiais, constatou-se que, embora ocorra o crescimento de forma gradual, esse ainda é considerado abaixo das expectativas idealizadas pelas mulheres e por boa parte da sociedade, é necessário que aconteça suporte e fortalecimento das mulheres, para que elas consigam alcançar seus lugares nos parlamentos mundiais (MONTEIRO; GRUBBA, 2017).

2.2.1.5 Indígenas

No período da expansão mercantil europeia, a procura de riquezas causou o extermínio de muitas etnias indígenas no Brasil e em toda a América Latina, e "há fontes que indicam a existência, à época, de milhares de grupos indígenas diferenciados entre si que ocupavam territórios nas mais diferentes regiões. Estes grupos representam sociedades organizadas etnicamente para a produção e reprodução da vida" (FAUSTINO, 2011).

No Brasil, especificamente na Amazônia, nos séculos XVII e XVIII, eram comuns a captura e tráfico de indígenas com a finalidade de serem comercializados e escravizados, pois em razão da escassez da mão de obra de origem africana, visto que eram raras e caras na época, ocorria a utilização da mão-de-obra indígena (MARIN; GOMES, 2003; FREITAS, 2021).

Nesse período, o colonizador teve o objetivo inserir as populações indígena no sistema mercantil como mão-de-obra escrava para ser usada na exploração de riquezas comercializáveis, também ocorreu "a política de disciplinarização do indígena para o trabalho alienado, por meio da evangelização, foi um processo que seguiu em paralelo às demais ações da conquista" (FAUSTINO, 2011, p. 189).

Essa evangelização dos indígenas sucedeu-se através da exploração da força de trabalho, com a submissão via catequese e instrução, e fez com que não ocorresse a assimilação e registro das línguas nativas em sua riqueza e diversidade (FAUSTINO, 2011). Para Bittencourt (2000, p. 6) "desde o período colonial a catequese, aliada à política de integração forçada, desencadeou a reação indígena, o que levou Portugal a reconhecer, em alguns períodos, os direitos de soberania indígena, como está implícito na Carta Régia de 9 de março de 1718".

No período de Regência brasileiro "foram promulgadas as primeiras leis indigenistas de caráter nacional, sendo que o decreto que constituiu a lei básica do império para a questão indígena é conhecido também como Regimento das Missões" (BITTENCOURT, 2000, p. 6-7).

Já no início da década de 1970, as Assembleias Indígenas foram fundamentais no processo de organização dos povos indígenas, que mobilizaram centenas de lideranças, em diferentes partes do Brasil, isso ocorreu devido ao descompasso entre as aspirações indígenas, pois não tinha espaços políticos para se manifestarem e as tentativas de interpretação dessas aspirações foram realizadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que é a instituição que tem a atribuição de promoção e proteção dos indígenas no país (BITTENCOURT, 2000).

A lei 6.001 (BRASIL, 1973) conhecida como Estatuto do Índio, em vigor atualmente, "legalizou a transferência forçada de grupos indígenas para outras regiões quando o governo julgar que seu território possua interesse para o capital e a segurança do país"(FAUSTINO,

2011, p. 193). Ainda de acordo com Faustino (2011), a legislação anteriormente citada afirma que os povos indígenas não tem o controle das riquezas que se localizam em suas terras, neste sentido, eles não possuem a propriedade, somente o uso de seus territórios.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) também ampara os povos indígenas, no artigo 215 consta que o Estado protegerá as manifestações culturais populares brasileiras, dentre elas a indígena e o artigo 216 assegura que “o Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro”.

A população brasileira é composta de uma preciosa multiplicidade de raças e etnias, e isso faz com que as pessoas sejam diferentes nas formas de ser, estar, pensar e agir. Assim, é essencial que a diferença cultural dos povos indígenas seja legitimada, pois manifesta uma religião própria, uma cultura diferenciada e a política pública de educação tem a fundamental importância de estreitar a distância e o preconceito entre indígenas e não indígenas, com o intuito de garantir os direitos sociais (GARLET; GUIMARÃES; BELLINI, 2010).

2.2.1.6 Comunidades tradicionais

No processo histórico das comunidades tradicionais, constatou-se que essas comunidades e povos foram “marcados pela exclusão não somente por fatores étnico-raciais, mas, sobretudo, pela impossibilidade de acessar as terras por eles tradicionalmente ocupadas, em grande medida usurpadas por grileiros, fazendeiros, empresas, interesses desenvolvimentistas ou até pelo próprio Estado” (MPMG, 2014, p. 13).

As comunidades e povos tradicionais são grupos culturalmente diferenciados, que possuem condições culturais, sociais e econômicas próprias, eles mantêm relações particulares com o território e com o meio ambiente que estão inseridos. Os membros da comunidade ou de um povo tradicional têm modos de ser, fazer e viver diferentes dos da sociedade, e isso faz com que esses grupos se autorreconheçam com identidades e direitos próprios (MPMG, 2014).

Para Porto, Pacheco e Leroy (2013) as comunidades e povos tradicionais se referem, justamente, ao laço que as identifica com seu ambiente, pois as suas tradições mantêm relações diversificadas com o meio ambiente, para poder estarem em conformidade com o ecossistema no qual vivem.

Nesse contexto, os autores classificam as comunidades ou povos tradicionais como: quilombolas, indígenas, castanheiros, ribeirinhos, quebradeiras de babaçu, seringueiros, pescadores artesanais, marisqueiras, vazanteiros, faxinalenses, geraizeiros, caiçaras, povos dos fundos e fechos de pasto (PORTO; PACHECO; LEROY, 2013).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), ampara as comunidades tradicionais, o artigo 215 menciona que o Estado protegerá as manifestações culturais populares brasileiras, dentre elas, das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, imediatamente no artigo 216 menciona que “o Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro”.

Segundo Freitas (2021, p. 32) os artigos 215 e 216 da Constituição Federal, anteriormente citados, também tratam da proteção cultural de povos tradicionais, estes são consideradas patrimônio cultural brasileiro e precisam de suas terras, que são seus territórios tradicionais, para sobreviverem, pois é o lugar onde preservam suas manifestações culturais e suas identidades.

Há também o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, e no artigo 3º, inciso I, defini que os povos e comunidades tradicionais são “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”.

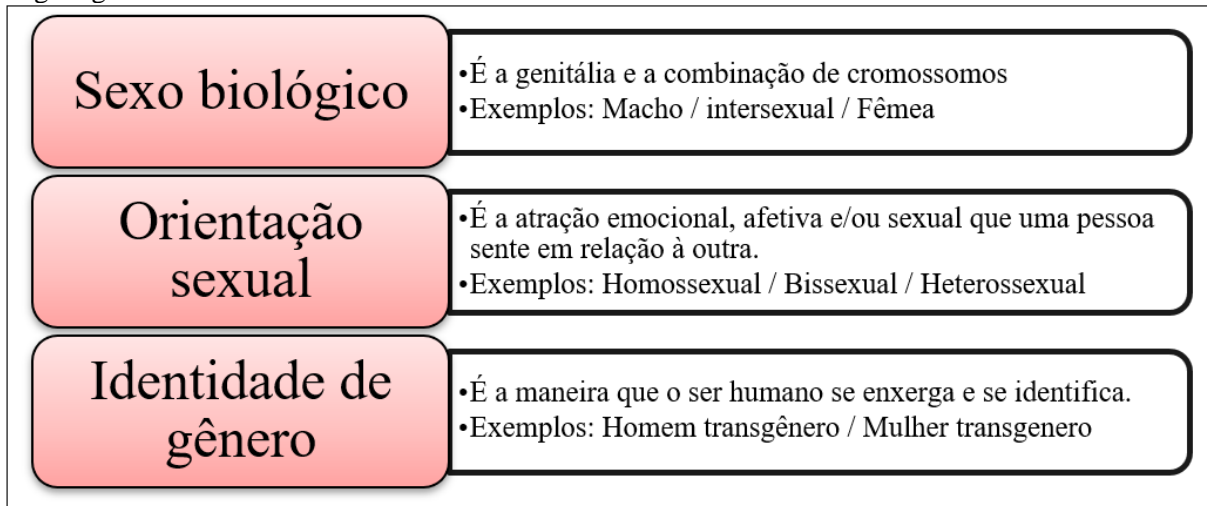
Para Freitas (2021, p. 29) “essas comunidades são mais resistentes às influências do capitalismo, se comparado à sociedade em geral, entretanto, é preciso que ocorram políticas públicas que minimizem as pressões das dinâmicas capitalistas, com vistas à manutenção dos interesses e identidades das comunidades”.

Contudo, para se ter efetivada a promoção da igualdade e justiça sociais no cenário das diferenças socioculturais, com a proteção do ambiente ou território tradicional é primordial que aconteça “o incentivo à permanência das comunidades tradicionais nos seus ambientes peculiares, incrementado com políticas públicas que promovam o desenvolvimento econômico, social e sustentável destas comunidades” (SALHEB, 2010, p. 62-63).

2.2.1.7 Transgêneros e transexuais

Para explicar sobre o grupo dos transgêneros e transexuais é preciso primeiramente falar sobre a sexualidade humana, a qual é formada por múltiplos fatores biológicos, psicológicos e sociais, sendo composta por três elementos: sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero, sendo explicados no Organograma 3 (BAHIA, 2018).

Organograma 3 - Sexualidade humana



Fonte: Adaptado pela autora (2022) de Bahia (2018, p. 6).

Os Transgêneros e Transexuais fazem parte da classificação de “Identidade de gênero”, pois envolve a identificação pessoal de gênero, ou seja, significa a percepção íntima que o ser humano tem de si como sendo do gênero feminino, masculino ou da combinação dos dois, sem importar o sexo biológico, sendo que essa identidade traduz o reconhecimento que a pessoa tem sobre si própria, como ela se apresenta e queira ser reconhecida (BAHIA, 2018).

Para Fazzano *et al.* (2020) os indivíduos que não se identificam com o gênero socialmente imposto são denominados de transgênero, sendo que a expressão de gênero é a maneira com que as pessoas se vestem, interagem na sociedade e emitem as diversas formas de comportamentos dentro de estereótipos masculinos ou femininos, e de acordo com as normas culturais, estes podem ou não estar em conformidade com o sexo biológico ou identidade de gênero da pessoa.

Segundo a cartilha sobre a diversidade sexual (BAHIA, 2018) Transgênero é a pessoa que se identifica com um gênero diferente do sexo atribuído no nascimento, pode-se citar como exemplos: travestis, transexuais, dentre outras. Enquanto que Transexual é o indivíduo que possui uma identidade de gênero diferente do sexo biológico e pode manifestar a necessidade de fazer mudanças corporais, com o fim de ajustar seus atributos físicos, inclusive genitais, à sua identidade de gênero.

O termo Diversidade Sexual compreende as infinitas formas de vivência e expressão da sexualidade, sendo que a última significa a forma e o comportamento pelo qual o ser humano expressa o seu gênero, podendo ser: masculino, feminino e não-binário (BAHIA, 2018). Neste sentido Fazzano *et al.* (2020, p. 54) comenta que:

“o campo da diversidade sexual também está marcado por temas pertinentes a vivência dos indivíduos, sobretudo das populações não heteroafetivas (lésbicas, gays e biefetivos) e das populações “trans” (transexuais, transgêneros e travestis). A violência sofrida por estas populações, os modelos de relacionamento afetivo, questões relacionadas a saúde e políticas públicas são algumas das temáticas que perpassam este campo de estudos.

Conforme o autor supracitado, estes grupos de pessoas sofrem violência, sendo necessário ocorrer políticas públicas de amparo a eles, neste sentido, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (BRASIL, 2009) tem como compromisso e desafio interferir nas ações do Estado, de forma a promover a cidadania, com respeito às diversidades, o plano ainda afirma que a universalidade dos direitos humanos deve estar acima de qualquer quadro de discriminação e das variadas formas de violência praticadas socialmente.

A sigla LGBT ou LGBTTT é empregada para se referir ao grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais e Travestis (BAHIA, 2018). Com o passar do tempo o debate sobre o movimento avançou, passou a englobar outras identidades de gênero e a sigla foi alterada para LGBTQIA+, que compreendem as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros (travestis e transexuais), queer, intersexuais, assexuais e o “+” representando as demais possibilidades de orientações sexuais ou identidades de gênero².

2.2.2 A educação como fator de desenvolvimento social

A educação é essencial ao desenvolvimento e países que adotaram estratégias de investimento em educação apropriaram-se de conhecimentos e se sobressaíram quanto ao domínio de tecnologias e inovações, e destacaram-se no crescimento econômico (SOUZA, 2012). De acordo com Souza (2012, p. 43) a educação foi considerada essencial para desenvolver o Japão no período de restauração do país, foram adotadas estratégias de educação geral e técnica, e o Estado passou a garantir a todos o acesso ao ensino.

Assim, pode-se considerar que a educação figura como um dos principais fatores para o desenvolvimento de um país, após ter ocorrido a prática da aplicação de investimento em educação no Japão, além de outras estratégias adotadas pelo Estado, é possível perceber a importância de se adotar a educação como estratégia para o desenvolvimento de uma Nação (SOUZA, 2012).

² Conforme informação contida no sítio eletrônico <https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>, acesso em 08/07/2022;

De acordo com Sen (2004, p. 170) para os países em desenvolvimento a “necessidade de iniciativas das políticas públicas na criação de oportunidades sociais tem importância crucial”, pois no passado dos países ricos foi encontrado uma história notável de ação pública por educação, serviços de saúde, entre outros, e o amplo compartilhamento dessas oportunidades sociais permitiu que grande parte da população participasse do processo de desenvolvimento econômico das respectivas nações (SEN, 2004).

Segundo Staub (2001) nas estratégias de desenvolvimento de alguns países, ocorre a geração de conhecimento, com investimento na formação e capacitação de recursos humanos e na realização de atividades tecnológicas, que motiva o crescimento da produção, em consequência há um nível maior de renda e melhores condições de vida das populações.

Neste seguimento, para Duarte (2012, p. 702) o “desenvolvimento social é determinado pela economia, pelas relações estabelecidas entre as classes sociais e os sistemas educacionais reprodutores dessas relações”. Então, o desenvolvimento social e, por conseguinte, o educacional implicam na mudança profunda das estruturas produtivas do País, na sua estrutura de classes (DUARTE, 2012).

Para Guerra (2017, p. 18) na sociedade capitalista, “os procedimentos educacionais contemporâneos são frutos das transformações econômicas, políticas, tecnológicas, científicas e probabilidades de desenvolvimento social. Conseqüentemente, a educação pode ser uma demonstração de resposta a essas transformações”. A autora entende que o desenvolvimento social está transpassado pelo desenvolvimento humano, pois defende a inseparabilidade de ambos (GUERRA, 2017).

Segundo Haddad (2008) para se promover o desenvolvimento humano de todos e de cada um é essencial que na educação se respeite as especificidades dos indivíduos e das comunidades, incluindo e preservando as diferenças, adotando como fundamento primeiro do ato educativo a diversidade na igualdade, dessa forma, é possível considerar a ocorrência da inclusão educacional na sociedade.

A união entre educação e desenvolvimento é primordial, na medida em que é através dela, que se visualizam e se formam as interfaces entre a educação como um todo e com os outros campos de atuação do Estado, essa relação recíproca entre educação e desenvolvimento só será fixada se as ações do Estado estiverem alinhadas e os nexos entre elas estiverem fortalecidos, o que potencializa seus efeitos mútuos. Na busca de sintonia entre as políticas públicas depende a potencialidade dos planos setoriais, até mesmo o educacional, pois passam a ser condição de exigência do desenvolvimento econômico e social (HADDAD, 2008).

Para Guerra (2017, p. 36) a educação pode ser o instrumento de desenvolvimento social, pois em detrimento dela, “a sociedade pode adquirir melhores condições de vida, de maneira sustentável, pois a educação deveria transformar e libertar, desempenhando um papel fundamental em todas as camadas da população e proferindo respeito a todos e no decorrer de toda a vida”.

Nesse contexto, a educação é primordial para o desenvolvimento da sociedade, pois o ensino fomenta a construção de conhecimento que influenciará no surgimento de políticas públicas que possam intervir positivamente nas questões econômicas, sociais, na saúde, nas práticas de produção, na redução dos impactos ambientais, no descobrimento tecnológico adequado ao espaço local e no melhoramento da vida das pessoas (FREITAS, 2020).

Entretanto, o processo de desenvolvimento social através da educação é complexo e o “desenvolvimento social também precisa de algumas considerações a respeito da paz, da igualdade, das oportunidades, do resgate dos valores que traz então, a necessidade de uma sociedade voltada para o conhecimento” (GUERRA, 2017, p. 36).

Assim, a educação é a saída para os seres humanos se libertarem da condição de desumanizados, pois ela conduz o afastamento da consciência ingênua para consciência crítica, e possibilita a saída da posição passiva para condição de sujeitos da própria história (FREIRE, 2007; GUERRA, 2017). Para Haddad (2008, p. 5) só será possível assegurar o desenvolvimento da nação “se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos”.

Nestes termos, o enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um dos resultados do plano de desenvolvimento educacional do Brasil, a qualidade, equidade e potencialidade são suas finalidades, e essa qualidade é compreendida “como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências” (HADDAD, 2008, p. 23).

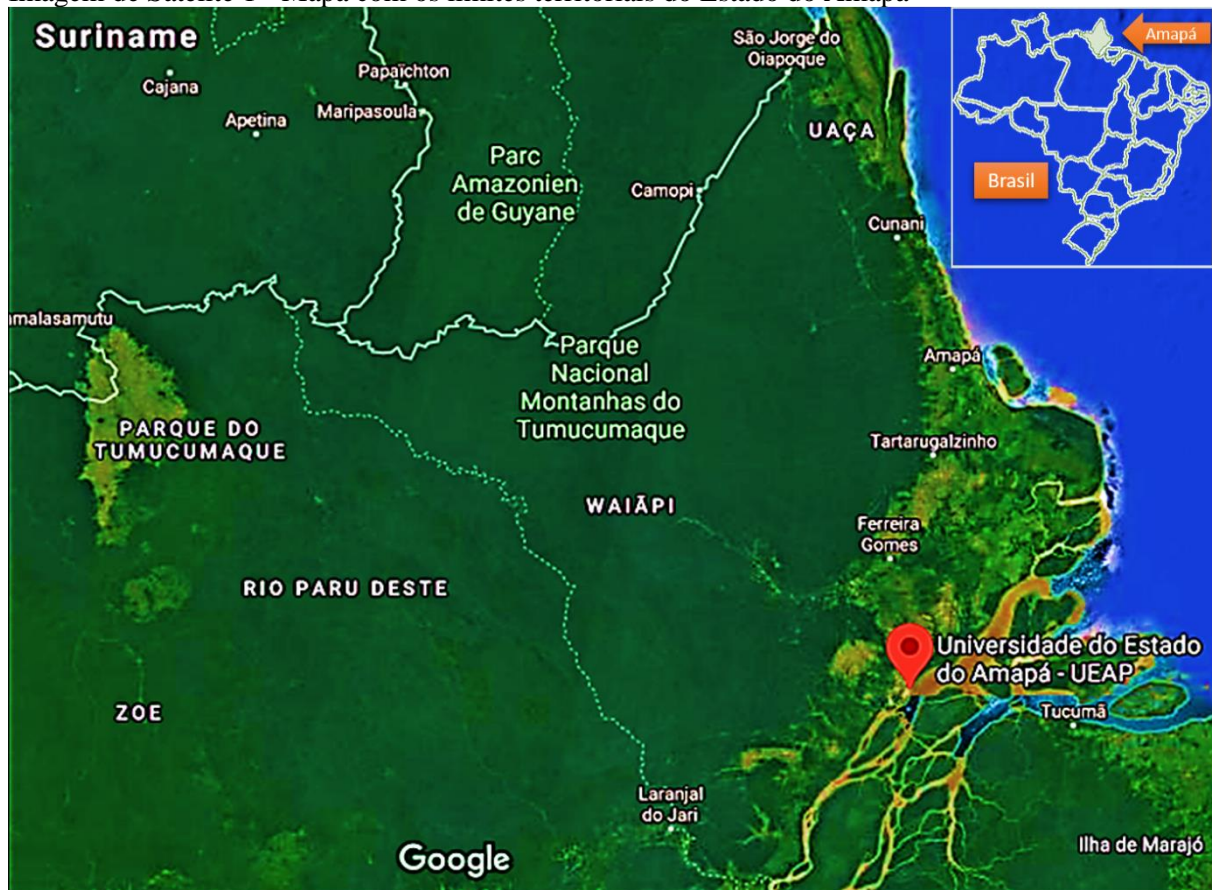
Nesta senda, somente será possível ter a garantia do desenvolvimento nacional se a educação se tornar o eixo estruturante da ação do Estado, no sentido de potencializar os efeitos educacionais, além de que o objetivo da política de educação nacional deve entrar em harmonia com os objetivos fundamentais da República brasileira, os quais prezam pela construção de uma sociedade livre, justa e solidária, tendo como alicerce a Constituição Federal de 1988 (HADDAD, 2008).

3 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A pesquisa foi direcionada a abordar sobre a inclusão social na Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Esta seção compreenderá a localização da UEAP, no que se refere ao Estado, cidades e endereço dos seus espaços físicos, como também, acerca das principais informações desta universidade e que sejam pertinentes à pesquisa.

A UEAP está localizada no Estado do Amapá e de acordo com Porto (2007) está situado no extremo Norte do Brasil, especificamente na Amazônia Oriental, o limite do seu território se dá pelas influências de rios, do Oceano Atlântico e pela Serra do Tumucumaque (IMAGEM DE SATÉLITE 1).

Imagem de Satélite 1 - Mapa com os limites territoriais do Estado do Amapá



Fonte: Adaptado de Google Maps (2020).

Na Imagem de Satélite 1 é possível visualizar o território e as influências da hidrografia nas fronteiras. O Amapá faz fronteira com outro Estado brasileiro (Pará) e com dois países (Guiana Francesa e Suriname); a linha do equador que divide o hemisfério Norte e Sul passa por este Estado (PORTO, 2007).

O Amapá tem 16 municípios e a população residente de acordo com o censo demográfico de 2010 era de 669.526, sendo que a população estimada em 2021 se concentrou em 877.613 pessoas e tem a cidade de Macapá como capital e de maior concentração populacional (IBGE, 2022). Em Macapá está localizado o campus central da UEAP, que é lócus de estudo desta pesquisa.

3.1 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ

A Universidade do Estado do Amapá (UEAP) foi instituída pela Lei nº. 0996, de 31 de maio de 2006, sendo destinada a atuar no ensino de nível superior, com pesquisa e extensão, com a primeira finalidade de “I - promover a educação superior, desenvolvendo o conhecimento universal, com especial atenção para o Estado do Amapá e da Amazônia” (AMAPÁ, 2006b).

Neste contexto, para Borges Filho (2010, p. 73) a criação da UEAP ocorreu com “a finalidade de ampliar o espaço de formação universitária pública no Estado do Amapá, diante de uma crescente demanda reprimida por cursos e vagas no ensino superior”. Neste sentido, para Tavares *et al.* (2017, p. 20) a UEAP “é o fruto de uma grande e antiga discussão realizada por diferentes esferas da sociedade amapaense sobre a criação de mais uma instituição pública de ensino superior no estado do Amapá”.

A UEAP é regida pelos instrumentos normativos: Estatuto (AMAPÁ, 2009), Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) de 2018/2022 (AMAPÁ, 2017), Regimento Geral (AMAPÁ, 2008) e Projetos Pedagógicos de Cursos³. De acordo com o Estatuto da UEAP (AMAPÁ, 2009), ela está vinculada à Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SETEC), tem autonomia técnica, didática administrativa e financeira, de patrimônio e receitas próprias, com sede em Macapá, capital do Estado do Amapá.

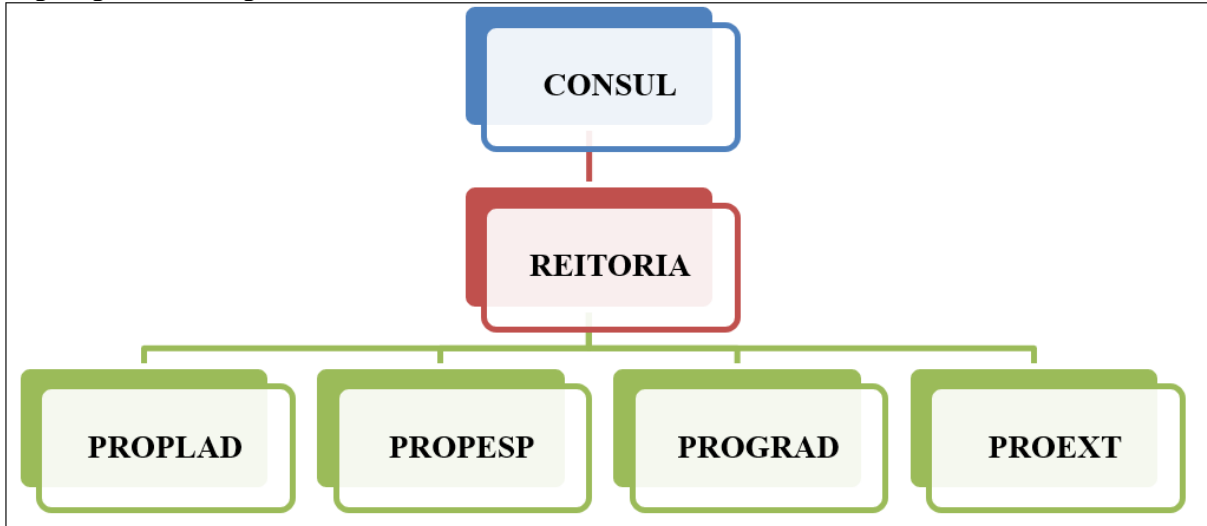
Conforme o Regimento Geral da UEAP (AMAPÁ, 2008), nos organismos centrais, há o de deliberação coletiva e de execução, organograma 4. O de deliberação coletiva é composto pelo Conselho Universitário (CONSU) que é o órgão máximo da Instituição, com funções normativas e deliberativas, tendo o objetivo de deliberar sobre a política geral da Universidade, além de ser a última instância recursal no âmbito da UEAP.

Enquanto que os organismos centrais de execução são compostos pela Reitoria e pelas Pró-Reitorias (AMAPÁ, 2008), podendo ser visualizado no Organograma 4. A Reitoria é

³ Conforme informação contida no sítio eletrônico <http://www2.ueap.edu.br/pagina/historia.html>, acesso em 07/06/2022.

integrada por Reitor (a), Vice-Reitor (a) e Chefia de Gabinete, além de constituir os seguintes órgãos de assessoramento: Procuradoria Jurídica, Comissão Permanente de Licitação (CPL) e Auditoria (AMAPÁ, 2009).

Organograma 4 - Organismos centrais da UEAP



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2008).

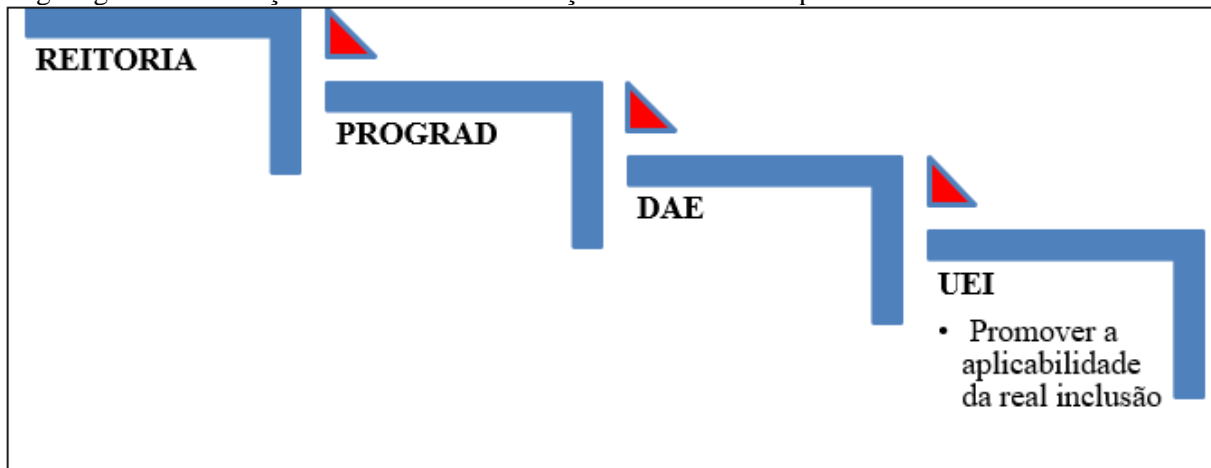
Já as Pró-Reitorias são as seguintes: Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESP), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), que compõem a estrutura administrativa da UEAP e também funcionam como organismos centrais de execução (AMAPÁ, 2008), podendo ser visualizado no organograma 4.

Na UEAP há um setor responsável pelas políticas de inclusão, este é denominado de Unidade de Educação Inclusiva (UEI), e no Organograma 5 é possível observar hierarquicamente onde ela está lotada, sendo que esta unidade tem a função de promover a aplicabilidade da real inclusão e de atender permanentemente os acadêmicos com necessidades educacionais especiais nas diversas áreas existentes na Instituição (AMAPÁ, 2008).

Ainda de acordo Organograma 5, a UEI está inserida na estrutura organizacional da Divisão de Apoio ao Ensino (DAE), que por sua vez é subdivisão da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), esta última é estrutura administrativa da Reitoria da Universidade (AMAPÁ, 2008).

Ademais, ainda dentre as competências da UEI, pode-se citar com destaque para a viabilização de contratação de profissionais que atendam a especificidade da pessoa com deficiência, a orientação aos profissionais que atuam diretamente com o aluno especial e o atendimento especializado em todas as demandas existentes na Instituição (AMAPÁ, 2008).

Organograma 5 - Lotação da Unidade de Educação Inclusiva e competências



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2008).

No que se refere aos espaços físicos da UEAP, há cinco endereços que compõe seu espaço físico⁴, com as seguintes denominações: Campus I, Campus Graziela, Setor Administrativo, Núcleo Tecnológico (NTE) e Campus Território dos Lagos, podem ser visualizados no Quadro 4.

Quadro 4 - Os Campus da Universidade do Estado do Amapá

	UEAP	ENDEREÇO	BAIRRO
1.	Campus I	Av. Presidente Vargas, 650	Centro Macapá - AP
2.	Campus Graziela	Av. Duque de Caxias, 60	Centro Macapá - AP
3.	Setor Administrativo	Av. 13 de Setembro, 1720	Buritizal Macapá - AP
4.	Campus Território dos Lagos	Av. Desidério Antônio Coelho, 470	Sete Mangueiras Amapá - AP
5.	Núcleo Tecnológico - NTE	Av.: 13 de setembro, 2081	Buritizal Macapá - AP

Fonte: Adaptado de UEAP (2022).

Nos próximos parágrafos, será descrito cada espaço físico da UEAP, com as informações do Quadro 4 e com os dados que foram coletados na pesquisa “*in loco*” (ANEXO A), os quais descrevem de forma geral a distribuição das salas de aulas, laboratórios e setores administrativos nos recintos da Universidade.

⁴ Conforme dados extraídos do sítio eletrônico: <http://www2.ueap.edu.br/index.php>, acesso em 07/06/2022.

Neste contexto, também serão expostas fotografias que mostram alguns espaços da UEAP. A Fotografia 1 apresenta o espaço físico do Campus I, composta pela fachada da frente, hall de entrada, salas de aula, Unidade de Educação Inclusiva e outras partes físicas desse Campus da Instituição.

Fotografia 1 - Espaço físico do Campus I da Universidade do Estado do Amapá. a) Fachada da frente; b) Hall de entrada; c) Escadas do primeiro piso; d) Primeiro piso com a rampa de acesso; e) Parte interna da sala da UEI; f) Equipamentos tecnológicos para adaptação de textos, impressora braille box



Fonte: Acervo da Autora (2020).

O endereço principal da UEAP é o de Campus I e está localizado na avenida Presidente Vargas, nº 650, centro, Macapá-AP, quadro 4. Além de que, no Campus I estão situadas as salas de aula dos cursos de graduação de Macapá e alguns setores administrativos, que são diretamente vinculados aos acadêmicos, como exemplo a Pró-Reitoria de graduação (PROGRAD), a Divisão de Apoio ao Ensino (DAE), algumas coordenações de cursos, a Divisão de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), a Unidade de Educação Inclusiva (UEI), a biblioteca, entre outros.

Na Fotografia 2 é possível observar os espaços físicos dos outros Campus da UEAP, especificamente a parte da frente do Campus Graziela, do Setor Administrativo, do Núcleo Tecnológico (NTE) e do Campus Território dos Lagos.

Fotografia 2 - Espaços físicos da Universidade do Estado do Amapá. a) Campus Graziela; b) Setor Administrativo; c) Núcleo Tecnológico; d) Campus Território dos Lagos



Fonte: Acervo da Autora (2022).

No Campus Graziela, Fotografia 2, localizado no centro de Macapá, especificamente na avenida Duque de Caxias, nº 60, conforme quadro 4, estão instalados alguns laboratórios, como o de Desenho do curso de Design, a brinquedoteca que pertence ao curso de Pedagogia, salas de aula, a coordenação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e algumas coordenações dos cursos de graduação.

O PARFOR⁵ é um programa nacional em que a UEAP participa e desenvolve atividades para professores em exercício na rede pública da educação básica, exclusivamente para os profissionais que não possuem formação superior na área em que atuam, para estes ocorre a oferta dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Química e Ciências Naturais. Para o público do PARFOR a UEAP dispõe de PS exclusivo e este PS não compreende os processos simplificados analisados nesta pesquisa.

No Setor Administrativo, localizado no bairro Buritizal, exatamente na avenida treze de setembro, nº 1720 em Macapá – AP, estão presentes os setores responsáveis pela gestão da UEAP, como exemplo a Reitoria, as Pró-Reitorias, a Pró-Reitoria de extensão (PROEXT), a Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD) e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP).

No Núcleo Tecnológico (NTE), também localizado no bairro Buritizal, especificamente na avenida treze de setembro, nº 2081, Macapá – AP, no espaço funcionam as atividades dos cursos de engenharia, composto por salas de aulas, laboratórios e uma parte administrativa.

Já o Campus Território dos Lagos, está localizado no município de Amapá – AP, na avenida Desidério Antônio Coelho, nº 470, bairro sete mangueiras, quadro 4. Neste Campus existem os cursos de Engenharia Agrônoma⁶ e Licenciatura em Matemática⁷, que são ofertados em processo simplificado exclusivo a esse Campus, neste estão fixadas as atividades dos dois cursos citados, com salas de aula, laboratórios e setor administrativo.

No campus de Macapá, a UEAP dispõe de 13 cursos de graduação, sendo que o Curso de Licenciatura em Letras⁸ se divide em de quatro habilitações de línguas diferentes, classificadas em Português, Espanhol, Francês ou inglês, sendo que no momento de inscrição no processo simplificado, o candidato escolhe a habilitação pretendida para concorrer à vaga.

⁵ Conforme informação contida no sítio eletrônico <http://www2.ueap.edu.br/pagina/parfor.html>, acesso em 06/06/2022.

⁶ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_engenharia_agronomica.html, acesso em 07/06/2022.

⁷ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_licenciatura_em_matematica.html, acesso em 07/06/2022.

⁸ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_licenciatura_letras.html, acesso em 07/06/2022.

Desta forma, há o curso de Engenharia Ambiental⁹, Engenharia de Produção¹⁰, Engenharia de Pesca¹¹, Engenharia Florestal¹², Engenharia Química¹³, Tecnologia em Design¹⁴, Licenciatura em Ciências Naturais¹⁵, Licenciatura em Filosofia¹⁶, Licenciatura em Pedagogia¹⁷, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química¹⁸, Licenciatura em Música¹⁹ e Licenciatura em Letras.

A UEAP dispõe de programas que, de acordo com o objetivo deles, buscam democratizar as condições de permanência e conclusão nos cursos de graduação da Instituição, estes têm o propósito de contribuir para a melhoria do desempenho do acadêmico, reduzir as taxas de retenção e evasão, colaborar para a promoção da inclusão social, com incentivos de desenvolvimento de atividades específicas dos cursos ou para obter experiência profissional e incluem auxílio financeiro.

Estes são: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)²⁰, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)²¹, o Programa Institucional de Bolsa Trabalho (PIBT)²², Programa de Residência Pedagógica (PRP)²³, o Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE)²⁴, o Programa de Auxílio para Participação em Eventos de Natureza Acadêmica (PROAPE)²⁵, o Programa de Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica (PROBICT)²⁶ e o Programa de Bolsa de Monitoria (PROMONITORIA)²⁷.

No que se refere aos cursos de Pós-Graduação, a UEAP oferta cinco especializações²⁸, estas são: Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras, Gestão Pública, Gestão Escolar, Educação do Campo e Ciências Naturais.

⁹ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_engenharia_ambiental.html, acesso em 07/06/2022.

¹⁰ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_engenharia_producao.html, acesso em 07/06/2022.

¹¹ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_engenharia_pesca.html, acesso em 07/06/2022.

¹² Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_engenharia_florestal.html, acesso em 07/06/2022.

¹³ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_engenharia_quimica.html, acesso em 07/06/2022.

¹⁴ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_tecnologia_em_design.html, acesso em 07/06/2022.

¹⁵ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_ciencias_naturais.html.html, acesso em 07/06/2022.

¹⁶ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_licenciatura_filosofia.html, acesso em 07/06/2022.

¹⁷ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_licenciatura_pedagogia.html, acesso em 07/06/2022.

¹⁸ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_licenciatura_quimica.html, acesso em 07/06/2022.

¹⁹ Fonte: http://www2.ueap.edu.br/pagina/curso_licenciatura_musica.html, acesso em 07/06/2022.

²⁰ Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/pibic.html>, acesso em 08/06/2022.

²¹ Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/pibid.html>, acesso em 08/06/2022.

²² Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/pibt.html>, acesso em 08/06/2022.

²³ Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/prp.html>, acesso em 08/06/2022.

²⁴ Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/proace.html>, acesso em 08/06/2022.

²⁵ Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/proape.html>, acesso em 08/06/2022.

²⁶ Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/probict.html>, acesso em 08/06/2022.

²⁷ Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/promonitoria.html>, acesso em 08/06/2022.

²⁸ Conforme informação contida no sítio eletrônico <http://www2.ueap.edu.br/index.php>, acesso em 08/06/2022.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

O trabalho iniciou a sua estruturação após as reuniões com o orientador desta pesquisa. Já no período de participação das disciplinas do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGMDR), que ocorreu no primeiro e segundo semestre de 2019, esta mestranda passou a planejar os andamentos do tema escolhido.

Em seguida foi iniciado o delineamento da pesquisa, com buscas em fontes bibliográficas e documentais, e no decorrer do estudo foi ocorrendo o avanço nas etapas do trabalho, foram mais de dois anos de empenho, leitura e reflexão, sendo que ocorreu um período de suspensão do mestrado e as aulas e orientações passaram a ocorrer de forma remota, por conta da Pandemia do COVID-19²⁹. Todo o tempo cumprido foi indispensável para desenvolver o trabalho e obter a sua conclusão no ano de 2022.

O início adveio do ingresso desta mestranda no PPGMDR. Por conseguinte, ocorreu o cursar das disciplinas, que propiciaram a reflexão do tema a ser pesquisado. O estreitamento da pesquisa precisou de vários ajustes desencadeados por reflexões que surgiam no decorrer do trabalho, com escritas revisadas, para a melhor adequação do texto e para estar em concordância com o programa de mestrado.

A fase anterior à pesquisa permitiu decidir o tema, encontrar o problema, ajustar a pergunta norteadora, identificar os objetivos e hipótese, delinear a metodologia, selecionar inicialmente os referenciais teóricos e a proposição do cronograma de execução. Isto se concentrou no projeto de pesquisa, que foi submetido à qualificação e aprovado por banca examinadora em março de 2021.

É importante mencionar que mesmo após a submissão do projeto à qualificação, a pesquisa passou por ajustes e redefinições, motivadas por proposições da banca examinadora, adaptação ao tempo de duração do programa e por sugestões em conjunto com o orientador, que alcançou a sua formatação final, de acordo com as técnicas posteriormente delineadas.

²⁹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>, acesso em 07/07/2022.

4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Na realização da pesquisa utilizou-se como base os procedimentos metodológicos ensinados por Gil (2002). De acordo com o autor, a pesquisa pode ser classificada com base no objetivo geral, podendo ser caracterizada em três grandes grupos: exploratória, descritiva e explicativa.

A partir do objetivo geral descrito desta proposição – “Avaliar as ações de fomento voltadas para grupos vulneráveis visando a inclusão no ensino superior no contexto da Universidade do Estado do Amapá” - a pesquisa realizada classificou-se como exploratória.

Conforme explica Gil (2002) o objetivo principal da pesquisa exploratória é o aprimoramento de ideias, além de ter o planejamento flexível, que possibilita a consideração aos variados aspectos do fato estudado. O autor ainda complementa que “essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (...) e (c) análise de exemplos (...) na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso” (GIL,2002, p.41).

Portanto, a pesquisa é classificada como exploratória e especificamente como um estudo de caso, pelo motivo de ter-se atribuído uma flexibilização em seu planejamento, o que permitiu a adequação na coleta de dados, nas técnicas e instrumentos que foram aplicados, e também pela forma como se desenvolveu os objetivos específicos, através das pesquisas: bibliográfica e documental.

4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O delineamento é o desenho da pesquisa, é o planejamento que envolve os procedimentos técnicos de coleta e análise dos dados (GIL,2002). Para o autor há dois grandes grupos de delineamento: as fontes de papel e aqueles em que os dados são fornecidos por pessoas. Nas fontes de papel estariam as pesquisas bibliográfica e documental, enquanto que nos dados fornecidos por pessoas estariam as pesquisas experimental, ex-post facto, levantamento e estudo de caso.

O delineamento desta pesquisa ocorreu por meio de coleta de dados em fontes bibliográficas e documentais. A bibliográfica decorreu de levantamentos dos referenciais teóricos relacionados ao tema e a documental foi obtida junto a UEAP, nas visitas em campo e através do site oficial da Instituição, após minuciosa consulta e análise das informações públicas.

A primeira seção da fundamentação teórica atende ao primeiro objetivo específico, sendo este “Averiguar o contexto histórico e índices da educação superior”. Na elaboração desta utilizou-se fontes bibliográficas, referentes ao processo histórico da educação superior brasileira e na perspectiva atual, através de definições feitas por autores e por indicadores educacionais.

A segunda seção teve como escopo o segundo objetivo específico, sendo este “Esclarecer sobre a necessidade de uma educação para todos com ênfase nos grupos sociais historicamente desfavorecidos”. Para esta utilizou-se fontes bibliográficas referentes aos conceitos e normatizações que abrangem a igualdade social, sendo ponderado sobre a influência da educação na busca da igualdade de oportunidades, também foi explicado sobre as definições de grupos sociais historicamente desfavorecidos.

A seção dos resultados e discussão visou atender ao terceiro objetivo específico, qual seja “Evidenciar o resultado prático das medidas de inclusão adotadas pela UEAP para o acesso das populações em situação de vulnerabilidade”. Utilizou-se fontes bibliográficas, encontradas em livros, artigos e endereços eletrônicos indicados para a pesquisa, e documentais, levantadas no site oficial da Instituição e em outros endereços eletrônicos que continham dados relevantes para o trabalho, além de visita formalizada nos Campus da UEAP. Os dados principais abordados referem-se:

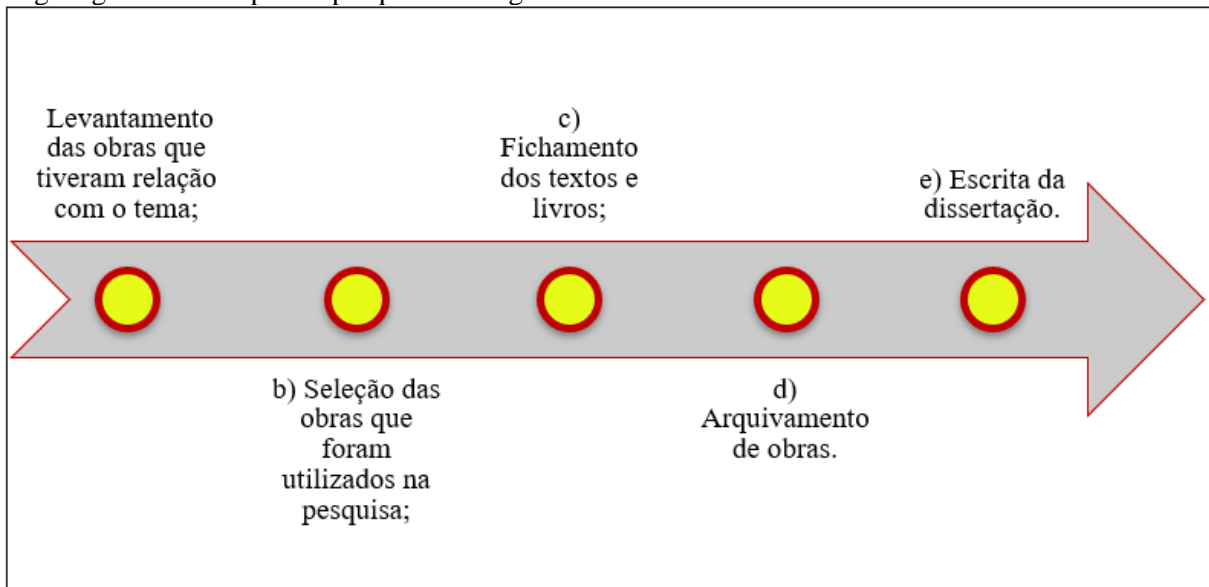
- a) ao acesso, através de processos simplificados, aos grupos sociais historicamente desfavorecidos nas vagas da UEAP;
- b) à conclusão da graduação dos grupos sociais historicamente desfavorecidos na UEAP.

4.2.1 Pesquisa bibliográfica

Nesta dissertação foi realizada uma minuciosa seleção prévia das fontes bibliográficas, que foram utilizadas como embasamento teórico. De acordo com Amaral (2007) a pesquisa bibliográfica é importante em todo trabalho científico, pois influencia todas as etapas da pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica é fundamental realizar o “levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa” (AMARAL, 2007, p. 1). Desta forma, adaptada de Amaral (2007) e Gil (2020) a pesquisa bibliográfica do trabalho ocorreu conforme as etapas detalhadas no Organograma 6.

Organograma 6 - Etapas da pesquisa bibliográfica



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de Amaral (2007) e Gil (2002).

4.2.1.1 Etapas da pesquisa bibliográfica

a) Levantamento das obras que tiveram relação com o tema;

O levantamento das obras que tiveram relação com o tema foi o ponto de partida para a construção desta pesquisa, pois possibilitou a aproximação com o assunto a ser estudado. Houve a busca e leitura de materiais, preferencialmente científicos, que mantinham relação com os tópicos e objetivos do projeto de pesquisa.

A seleção prévia dos textos, artigos, entre outros, que tiveram afinidade com o tema ampliaram o conhecimento sobre o assunto e consolidaram a construção desta dissertação, pois de acordo com Amaral (2007, p. 1) “é imprescindível, portanto, antes de todo e qualquer trabalho científico fazer uma pesquisa bibliográfica exaustiva sobre o tema em questão, e não começar a coleta de dados e depois fazer a revisão de literatura”.

b) Seleção das obras que foram utilizados na pesquisa;

A seleção das obras que foram utilizadas nesta pesquisa bibliografia foram obtidas manualmente e eletronicamente, onde o primeiro consistiu em pesquisar diretamente nos livros impressos e o segundo em pesquisas na internet, através de sites conhecidos no meio científico, como exemplo no site da SciELO e no sistema de procura do Google Acadêmico (AMARAL, 2007).

- c) Fichamento dos textos e livros;

O fichamento dos textos e livros estruturaram-se a partir da seleção de material bibliográfico, posteriormente deu-se a leitura e, em seguida, o resumo de trechos textuais que embasaram a construção desta dissertação. Para Amaral (2007, p. 10) “na medida em que estiver lendo um artigo científico é fundamental que se faça uma ficha resumo do artigo”.

- d) Arquivamento de obras;

O arquivamento das obras deu-se com artigos, livros, entre outros materiais bibliográficos que não se encaixaram na proposta desta pesquisa.

- e) Escrita da dissertação;

A escrita da dissertação ocorreu baseada nos ensinamentos de Gil (2002), pois se sucedeu a delimitação do tema, detecção do problema, elaboração da pergunta norteadora e definição dos objetivos geral e específicos. Foi concretizada a estruturação lógica da dissertação, com a criação de tópicos explícitos que compõem o sumário, e com a estruturação de tópicos implícitos, que são aqueles que não constam no sumário, mas estão nas construções textuais. Assim, a escrita desta dissertação ocorreu através da redação textual tendo como base os fichamentos das referências bibliográficas escolhidas na etapa de levantamento das obras.

4.2.2 Pesquisa documental

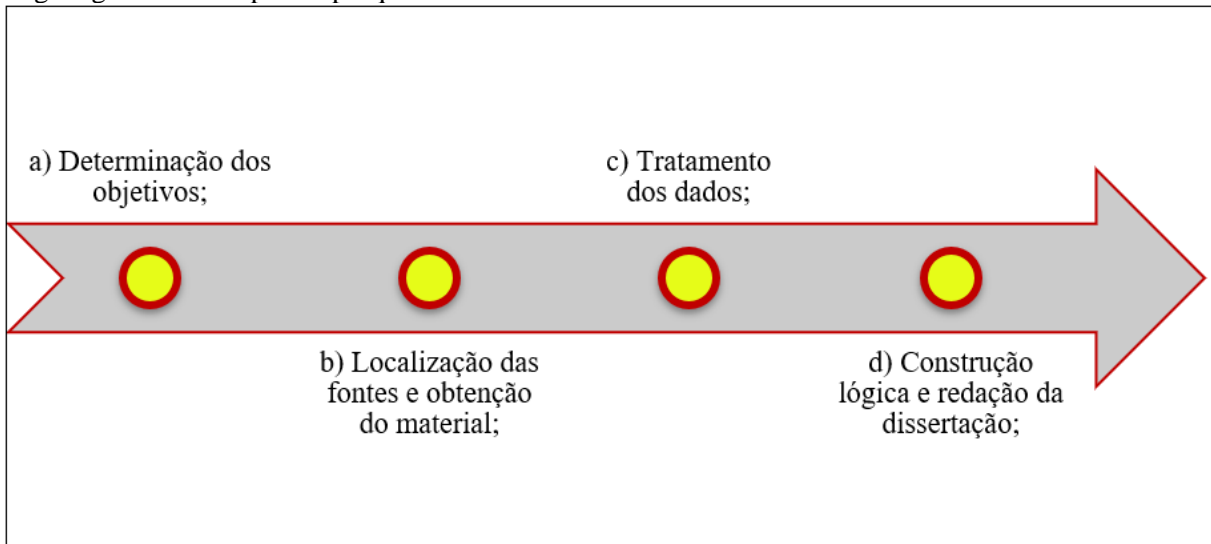
O levantamento da pesquisa documental, seguiu os ensinamentos de Gil (2002) e deu-se conforme o Organograma 7.

4.2.2.1 Etapas da pesquisa documental

- a) Determinação dos objetivos;

Em princípio ocorreu a determinação dos objetivos e posteriormente aconteceram as consultas aos diversos arquivos públicos da Instituição que pudessem ser utilizados na análise documental da pesquisa.

Organograma 7 - Etapas da pesquisa documental



Fonte: Adaptado pelo Autor (2022) de Gil (2002).

b) Localização das fontes e obtenção do material;

A localização das fontes aconteceu após as intensas consultas aos mais diversos arquivos públicos da UEAP, assim, pode obter a definição dos materiais imprescindíveis para a análise documental. Procedeu-se também o contato formal junto à Instituição de Ensino Superior mediante o encaminhamento de ofício para o e-mail institucional, com o fim de se obter cópia de documentos necessários à coleta dos dados. (GIL, 2002).

Os materiais obtidos como fontes documentais foram os editais dos processos simplificados com oferta de vagas, resultado final e/ou convocatória, além de Legislações, Estatuto, Regimento Interno, Resoluções e Croqui dos Campus da Universidade.

c) Tratamento dos dados;

O tratamento das fontes documentais ocorreu mediante a tabulação e descrição dos dados. A análise documental procedeu em observância aos objetivos desta pesquisa, e ocorreu em três etapas, primeiramente pela pré-análise, através da escolha dos documentos, por conseguinte pela exploração do material, e por último pelo tratamento e interpretação dos dados (GIL, 2002).

d) Construção lógica e redação da dissertação;

A construção lógica da pesquisa documental ocorreu com a descrição dos dados que foram organizados em tabelas e gráficos, e para Gil (2002, p. 90) “a ordenação lógica do trabalho fica facilitada e pode-se partir facilmente para a redação do relatório”. Já a redação documental da dissertação foi iniciada após a realização da construção lógica dos dados, que foi incluída especialmente no tópico de resultados e discussão.

4.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A organização e análise dos dados ocorreu conforme Gil (2002, p. 125) “o processo de análise dos dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos”. Segundo o citado autor, após ou junto com a análise, pode ocorrer a interpretação dos dados, embora esses procedimentos só se concretizem após a coleta de dados, convém por razão técnica e econômica, que a pesquisa seja cuidadosamente planejada antes da coleta dos dados. Neste sentido, foi realizado um minucioso e antecipado planejamento da pesquisa para que não ocorressem coleta e análise de dados desnecessários.

A análise dos dados consistiu em examinar, categorizar, classificar em tabelas e gráficos, testar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições da pesquisa (YIN, 2005). Nesta dissertação foram realizadas análises qualitativas e quantitativas sobre os dados coletados.

Seguindo a análise de Silva (2010), os dados quantitativos foram tabulados e tratados em programa computacional, mediante a digitação em planilha eletrônica no Programa Microsoft Office EXCEL, que permitiu a construção de tabelas e gráficos, e assim, foi possível fazer a análise. Já os dados qualitativos foram categorizados, interpretados e descritos.

Os dados foram organizados, examinados, categorizados, interpretados, classificados em tabelas e gráficos, descritos e contextualizados com a base teórica. Estes foram obtidos das seguintes instituições: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

Na primeira seção da dissertação, especificamente no tópico “Os índices da educação superior brasileira”, foram utilizados os dados do INEP e do IBGE, primeiramente pesquisados no site: <https://www.gov.br/inep/pt-br> e <https://www.ibge.gov.br/>. Posteriormente, foram separados os dados que se encaixavam com os objetivos da dissertação, em seguida passaram a ser digitados na planilha eletrônica do Programa Microsoft Office EXCEL, após foi realizada

a tabulação e construção das tabelas e gráficos, de acordo com as análises quantitativas e qualitativas, e por fim foram efetivadas as descrições e inferências dos dados, contextualizados com o alicerce teórico base desta pesquisa.

Na seção dos resultados e discussão, a análise de dados que ocorreu da seguinte forma: na seção “A INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ”, foram utilizados os dados da UEAP, inicialmente pesquisados no site: <http://www2.ueap.edu.br/index.php> e principalmente no endereço eletrônico: <http://processoseletivo.ueap.edu.br/index.php?p=listarProcessos&situacao=finalizados>, pois constam os processos simplificados mais utilizados como base de dados, por conseguinte foram separados os que se encaixavam com os objetivos da dissertação e descartados os que não tinham relevância para o trabalho.

Em seguida, as vagas ofertadas nos editais e os resultados dos processos simplificados foram separados por critério de seleção de vagas e catalogados por ano, posteriormente passaram a ser digitados na planilha eletrônica do Programa Microsoft Office EXCEL, após, foi realizada a tabulação e construção das tabelas e gráficos, de acordo com as análises quantitativas e qualitativas, e por último foram efetivadas as descrições, inferências e análises dos dados, fundamentados na base teórica apresentada nesta pesquisa.

Delimitou-se o marco temporal de 2013 a 2021, pois somente foi possível adquirir os dados desse período junto à UEAP, principalmente através do site institucional. Para o alcance dos dados dos anos anteriores e de alguns questionamentos sobre a Instituição, foi encaminhado ofício (APÊNDICE A), por e-mail, o protocolo recebeu e respondeu confirmando o recebimento e que já teria encaminhado ao setor competente, através do protocolo geral 0323/2022 (ANEXO B), mas não foram recebidas outras respostas referentes ao ofício encaminhado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 A INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ

A criação da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) ocorreu através da Lei n.º 0969, de 31 de março de 2006 (AMAPÁ, 2006a), e é instituída pela Lei n.º 0996, de 31 de maio de 2006 (AMAPÁ, 2006b). Anteriormente à criação da Lei de Cotas³⁰ (BRASIL, 2012) e antes do primeiro vestibular desta universidade estadual, foi aprovada a Lei n.º 1.023, de 30 de junho de 2006 (AMAPÁ, 2006c), que instituiu o sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições estaduais de educação superior, com a reserva do número de vagas igual ao percentual de inscritos no processo seletivo por curso e turno, aos estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública.

De acordo com Tavares *et al.* (2017, p. 21) “o primeiro Processo Seletivo ofertou 100 vagas para os cursos de Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca, Engenharia de Produção, Licenciatura em Química, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia”. Para Borges Filho (2010) neste primeiro Processo Seletivo (PS) foram disponibilizadas um total de 600 vagas e aproximadamente 17.300 inscrições.

Desde o primeiro PS e através da Lei n.º 1.023, de 30 de junho de 2006 (AMAPÁ, 2006c), a UEAP selecionou um número grande de estudantes oriundos das escolas públicas, de acordo com Borges Filho (2010, p. 74) “mais de 80% dos candidatos aprovados nos Processos Seletivos, de 2006 a 2010, da UEAP são egressos da escola pública, ou seja, são estudantes que fizeram e concluíram o ensino médio na rede estadual de ensino”.

Desta forma, a UEAP já surgiu inserindo três grupos considerados como minorias sociais, estes foram: os alunos originários de escolas públicas, que geralmente são da classe pobre da sociedade amapaense, as pessoas com deficiência e os indígenas, este último deu-se através da Lei n.º 1.023, de 30 de junho de 2006 (AMAPÁ, 2006c) que dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos indígenas na UEAP.

A UEAP, com o passar dos anos foi mudando os seus editais de seleção e inserindo as reservas de vagas para abrangerem mais grupos sociais excluídos, para isso, utilizou de normas que ampararam legalmente a inserção de cotas na Instituição. Para Nierotka e Trevisol (2019)

³⁰ Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>, acesso em 21/07/2022.

inserir as pessoas de grupos sociais historicamente desfavorecidos, através da Lei de cotas, contribui com o objetivo da democratização do Ensino Superior.

A seguir serão apresentados os Processos Seletivos de 2013 a 2021, com as vagas disponibilizadas aos grupos socialmente excluídos, e quando possível, o quantitativo de candidatos aprovados por critério de seleção de vagas e que estiveram aptos a fazer a matrícula nos cursos, na primeira convocação da UEAP.

5.1.1 Processo Seletivo da UEAP de 2013

O Processo Seletivo (PS) da UEAP de 2013, de acordo com o edital nº 033/2012³¹, ofertou 550 vagas para os cursos de graduação, das quais metade foram ofertadas a candidatos inscritos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a outra metade destinada a candidatos que optaram por se submeter às provas do PS UEAP 2013, a divisão destas vagas pode ser observada na Tabela 6.

Nos dois sistemas, ENEM e PS, foram disponibilizadas 5% das vagas para candidatos indígenas, 5% para Pessoa com Deficiência (PCD) e as demais vagas foram divididas proporcionalmente ao percentual de egressos da Rede Pública, Rede Universal e Afrodescendentes.

Neste sentido, a Tabela 4 também é mostrado a forma que foram disponibilizadas as 50 vagas por curso. Sendo 25 pelo ENEM, com 2 para indígenas, 2 para PCD e 21 divididas com os demais candidatos. As outras 25 vagas foram ofertadas pelo PS UEAP 2013, que também contou com 2 para indígenas, 2 para PCD e 21 divididas com os demais, nesta os candidatos fizeram uma prova elaborada pela Instituição para conseguir a vaga.

³¹ Fonte: http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/editais/033_2012/1865458804.pdf, acesso em 21/04/2022.

Tabela 4 - Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2013

CURSO	UEAP 2013							
	VAGAS ENEM	INDÍGENAS 5%	PCD 5%	DEMAIS	VAGAS PS	INDÍGENAS 5%	PCD 5%	DEMAIS
Engenharia Ambiental	25	2	2	21	25	2	2	21
Engenharia de Produção	25	2	2	21	25	2	2	21
Engenharia de Pesca	25	2	2	21	25	2	2	21
Engenharia Florestal	25	2	2	21	25	2	2	21
Engenharia Química	25	2	2	21	25	2	2	21
Licenciatura em Ciências Naturais	25	2	2	21	25	2	2	21
Licenciatura em Filosofia	25	2	2	21	25	2	2	21
Licenciatura em Letras	25	2	2	21	25	2	2	21

Licenciatura em Pedagogia	25	2	2	21	25	2	2	21
Licenciatura em Química	25	2	2	21	25	2	2	21
Licenciatura em Design	25	2	2	21	25	2	2	21
Total	275	22	22	231	275	22	22	231

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2012).

No PS de 2013 a UEAP disponibilizou vagas em 11 cursos de graduação, sendo que os cursos podem ser visualizados na Tabela 4. Contudo, neste PS de 2013 da UEAP não foi possível mostrar o quantitativo de candidatos aprovados, de acordo com critério de seleção de vagas e que estiveram aptos a fazer a matrícula no curso pretendido, pois não consta no site da Instituição a lista com a primeira chamada para matrícula nos cursos, só consta a partir da segunda chamada³².

5.1.2 Processo Seletivo da UEAP de 2014

O PS da UEAP de 2014, de acordo com o edital nº 001/2014³³, ofertou 550 vagas para os cursos de graduação. A partir do PS de 2014 a UEAP passou a selecionar os candidatos somente através das notas do ENEM. O quantitativo de cursos não aumentou e estes podem ser visualizados na Tabela 5.

Tabela 5 - Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2014

UEAP 2014				
CURSO	VAGAS ENEM	INDÍGENAS 5%	PCD 5%	DEMAIS
Engenharia Ambiental	50	3	3	44
Engenharia de Produção	50	3	3	44
Engenharia de Pesca	50	3	3	44
Engenharia Florestal	50	3	3	44
Engenharia Química	50	3	3	44
Licenciatura em Ciências Naturais	50	2	2	36
Licenciatura em Filosofia	50	3	3	44
Licenciatura em Letras	50	3	3	44
Licenciatura em Pedagogia	50	3	3	44
Licenciatura em Química	50	3	3	44
Tecnologia em Design	50	3	3	44
Total	550	33	33	476

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2014).

³² Conforme informação contida no sítio eletrônico <http://processoseletivo.ueap.edu.br/?p=detalhes&cod=222>, acesso em 21/04/2022.

³³ Consultado através do link:

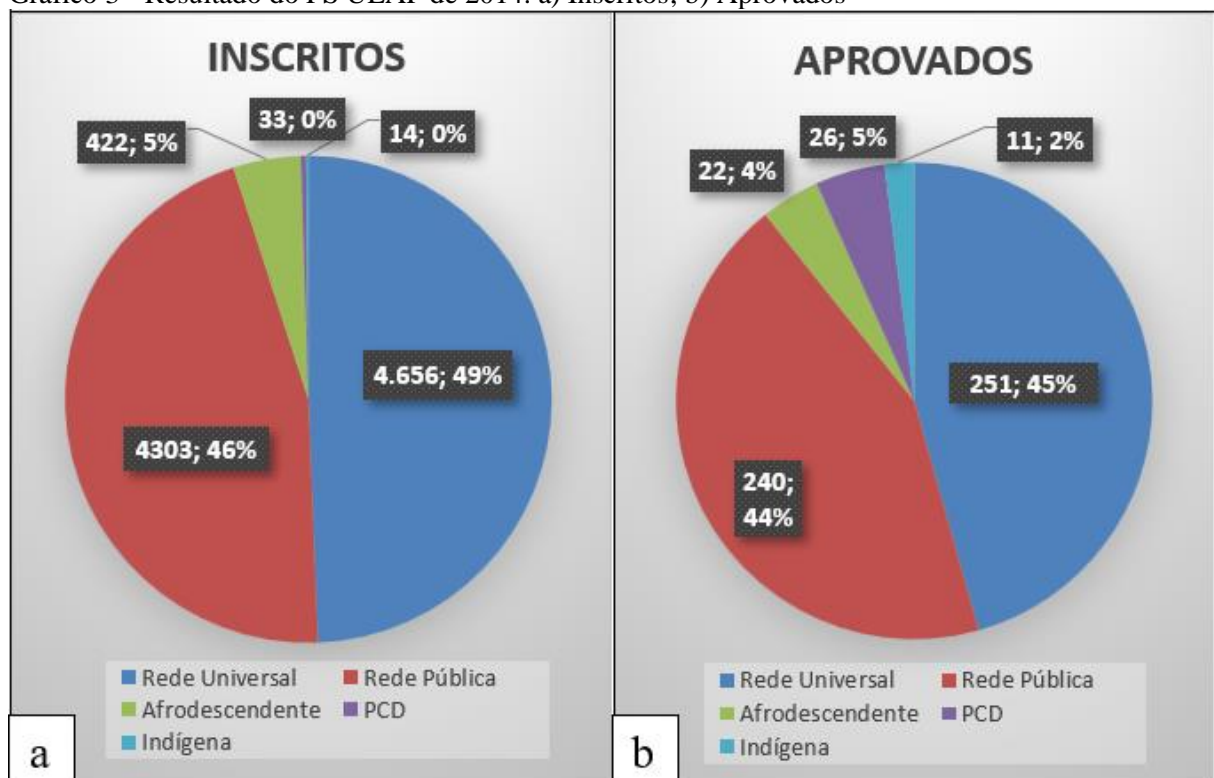
http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/editais/001_2014/2061639820.pdf, acesso em 21/04/2022.

Na Tabela 5 também é descrito a forma que procedeu o critério de seleção, sendo que continuou o mesmo do ano anterior, com vagas para candidatos indígenas (5%), para PCD (5%), e as demais vagas, divididas proporcionalmente ao percentual de egressos da Rede Pública, Rede Universal e Afrodescendentes. Entretanto, agora foram ofertadas 50 (cinquenta) vagas por curso e somente pela seleção do ENEM, sendo 3 para indígenas, 3 para PCD e 44 (quarenta e quatro) para os demais.

De acordo com o resultado do PS da UEAP de 2014³⁴, se inscreveram para concorrer as vagas um total de 9.428 candidatos e destes 8.835 foram classificados.

No Gráfico 3 é mostrado o resultado do PS da UEAP de 2014, com o quantitativo de inscritos e de aprovados. A divisão dos candidatos inscritos neste PS procedeu da seguinte forma: se inscreveram 4.656 da rede universal, representando 49%, 4.303 da rede pública, alcançando 46%, 422 afrodescendentes, ficando com 5%, 33 PCD e 14 indígenas, os dois últimos não representaram nem 1%, mas por conta de a seleção ser concretizada com o amparo das legislações de cotas, foi possível ter um quantitativo mínimo de PCD e indígenas aprovados.

Gráfico 3 - Resultado do PS UEAP de 2014. a) Inscritos; b) Aprovados



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2014).

³⁴ Consultado através do link:

http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/editais/001_2014/402210317.pdf, acesso em 21/04/2022.

Já a divisão dos candidatos aprovados no PS de 2014 e que estiveram aptos a fazer a matrícula no curso desejado, foi a seguinte: foram aprovados 251 da rede universal, representando 45%, 240 da rede pública, alcançando 44%, 22 afrodescendentes, ficando com 4%, 26 PCD, equivalendo a 5% e 1 indígena, concebendo 2%, conforme Gráfico 3.

Nesse resultado do PS UEAP de 2014, também é possível observar que os candidatos da rede universal alcançaram a maior parte das vagas, mesmo com as cotas abrangendo a rede pública. Isso ocorreu porque o quantitativo de inscritos da rede universal foi superior ao da rede pública, já que a regulamentação Estadual, Lei n.º 1.023, de 30 de junho de 2006 (AMAPÁ, 2006c), disponibiliza cotas para escolas públicas, reservando o número de vagas igual ao percentual de inscritos.

Ainda no Gráfico 3, nota-se que foram aprovados apenas 11 indígenas, totalizando 2%, que representou menos da metade da reserva de vagas disponibilizadas, pois ocorreu a oferta de 5%. Assim, é possível concluir, que isso aconteceu por terem sucedido poucas inscrições de indígenas no certame, já que foram efetivadas apenas 14 inscrições, não alcançando nem 50% do número de vagas ofertadas.

Na Tabela 6 é demonstrado o quantitativo de aprovados por curso e vaga, de acordo com os critérios de seleção adotados, assim, dos 11 cursos ofertados, 5 deles obtiveram a maioria dos aprovados da rede universal, os outros 5 prosseguiram com a maioria da rede pública e 1 ficou empatado entre os dois anteriores.

Tabela 6 - Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2014

APROVADOS PS UEAP 2014					
CURSO	REDE UNIVERSAL	REDE PÚBLICA	AFRODESCENDENTE	INDÍGENAS 5%	PCD 5%
Engenharia Ambiental	26	18	2	1	3
Engenharia de Produção	25	19	2	1	3
Engenharia de Pesca	22	26	2	0	0
Engenharia Florestal	22	21	2	2	3
Engenharia Química	25	18	2	2	3

Licenciatura em Ciências	21	25	2	0	2
Licenciatura em Filosofia	22	23	2	1	2
Licenciatura em Letras	21	23	2	1	3
Licenciatura em Pedagogia	22	23	2	1	2
Licenciatura em Química	23	23	2	0	2
Tecnologia em Design	22	21	2	2	3
Total	251	240	22	11	26

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2014).

Desta forma, conclui-se que ocorreu uma grande diminuição na procura, por pessoas da rede pública, para cursar o nível superior na UEAP, no ano de 2014, pois de acordo com Borges Filho (2010) nos processos simplificados de 2006 a 2010 mais de 80% dos candidatos aprovados eram egressos da rede pública, então neste período, ocorreram mais de 80% das inscrições por candidatos provenientes do ensino público.

É possível destacar, que em 3 cursos da UEAP não foi aprovada nenhuma cota para indígena e em nenhum dos cursos foi alcançado a cota máxima de 3 aprovados. Estima-se que isso aconteceu, por conta da pouca quantidade de indígenas inscritos no certame.

Já referente as cotas para PCD, a maioria foram preenchidas, pois de 33 vagas disponibilizadas, preencheu-se 26, apenas em 1 curso nenhum PCD foi aprovado e na maioria dos cursos, as vagas disponibilizadas foram completadas. Neste sentido, isso aconteceu pelo motivo de terem se inscrito no certame um número igual às vagas ofertadas e, além disso, esses candidatos tiveram êxito para serem aprovados no PS.

Quanto aos candidatos afrodescendentes, estes concorreram com os da rede universal e da rede pública, os números deles representaram aproximadamente 5%, e alcançaram a aprovação um número de porcentagem próxima a de inscritos, o que representou 4% do total de afrodescendentes selecionados, obtendo um total de 22 aprovados. Portanto, todos os cursos tiveram candidatos desse grupo aprovados, com exatamente 2 afrodescendentes selecionas por curso.

Para Caseiro (2016) os grupos sociais historicamente desfavorecidos foram os afrodescendentes, indígenas, habitantes do campo e indivíduos de menor renda domiciliar per capita, sendo que a inclusão desses grupos no Ensino Superior, é uma política pública que os oportuniza a ter formação continuada.

5.1.3 Processo Seletivo da UEAP de 2015

O PS da UEAP de 2015, de acordo com o edital nº 060/2015³⁵, ofertou 580 vagas para os cursos de graduação, um número de vagas maior que do ano de 2014, pois inseriu o curso de música. Na Tabela 7 é descrito o quantitativo de cursos e vagas disponibilizadas no PS da UEAP de 2015.

Tabela 7 - Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2015

UEAP 2015				
CURSO	VAGAS ENEM	INDÍGENAS 5%	PCD 5%	DEMAIS
Engenharia Ambiental	50	3	3	44
Engenharia de Produção	50	3	3	44
Engenharia de Pesca	50	3	3	44
Engenharia Florestal	50	3	3	44
Engenharia Química	50	3	3	44
Licenciatura em Ciências Naturais	40	2	2	36
Licenciatura em Filosofia	50	3	3	44
Licenciatura em Letras	50	3	3	44
Licenciatura em Pedagogia	50	3	3	44
Licenciatura em Química	50	3	3	44
Licenciatura em Música	30	2	2	26
Tecnologia em Design	50	3	3	44
Total	580	35	35	510

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2015).

³⁵ Consultado através do link:

http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/editais/060_2014/996324491.pdf, acesso em 21/04/2022.

Sobre o critério de seleção, procedeu igual ao ano anterior, com vagas para candidatos indígenas (5%), para PCD (5%), e as demais vagas, divididas proporcionalmente ao percentual de egressos da Rede Pública, Rede Universal e Afrodescendentes.

Assim, foram ofertadas 30 vagas no curso de Música, com 2 para indígenas, 2 para PCD e 26 para os demais; 40 vagas no curso de Ciências Naturais, com 2 para indígenas, 2 para PCD e 36 para os demais; e 50 vagas, por curso, para os outros 10 cursos, sendo que cada curso ofertou 3 vagas para indígenas, 3 para PCD e 44 para os demais.

Neste PS de 2015 da UEAP não foi possível mostrar o quantitativo de candidatos inscritos e nem dos que foram aprovados nos 12 cursos da Universidade, pois não consta no site da Instituição o listão de aprovados ou a lista com a primeira chamada para matrícula³⁶.

Apesar disso, é possível fazer uma análise referente ao curso de Licenciatura em Música, que teve um critério diferenciado de seleção no edital nº 060 de 2015, especificamente no item 9, que descreveu que o PS consistiria em três etapas, a 1ª pelo ENEM, a 2ª por prova de teoria e percepção e a 3ª por prova prática, e consta no site da UEAP o resultado final completo³⁷.

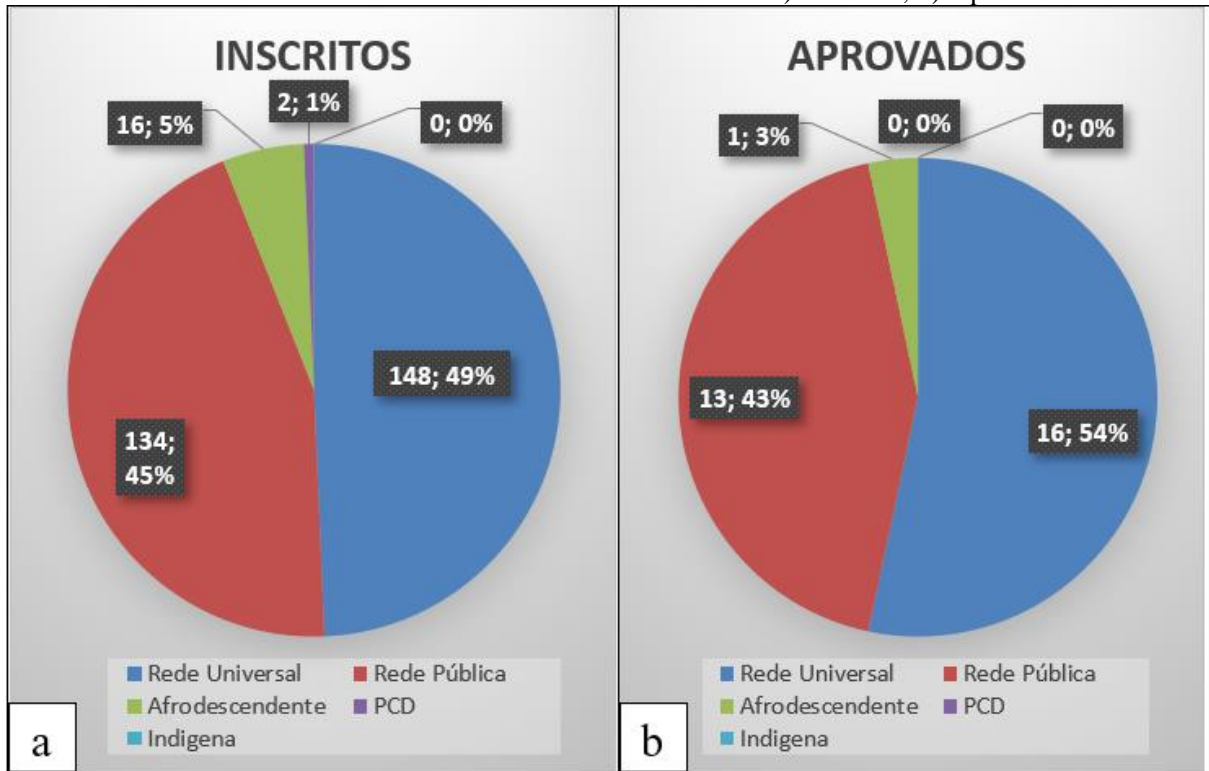
No Gráfico 4 é apresentado o resultado do curso de música do PS da UEAP de 2015, com o quantitativo de inscritos e de aprovados. O curso de Licenciatura em Música obteve um total de 300 inscritos, a maioria da rede universal, com 148 candidatos, representando um total de 49%, em seguida apareceram os da rede pública, com 134 pessoas, configurando 45%, os afrodescendentes representaram um quantitativo de 16 concorrentes, equivalendo uma porcentagem de 5%. Em contrapartida, os PCD representaram somente 1%, com 2 inscritos e não ocorreram inscrições de indígenas.

O quantitativo de aprovados no curso de Licenciatura em Música, procedeu da seguinte forma: a maioria proveniente da rede universal, pois das 30 vagas ofertadas, 16 foram preenchidas pelos candidatos da rede universal, representando 54%; 13 completadas pelos da rede pública, equivalendo 43%; 1 afrodescendente, alcançando 3% e nenhum PCD foi selecionado, gráfico 4.

³⁶ Conforme informação contida no sítio eletrônico <http://processoseletivo.ueap.edu.br/?p=detalhes&cod=117>, acesso em 21/04/2022.

³⁷ Conforme informação contida no sítio eletrônico http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/editais/060_2014/788108528.pdf, acesso em 21/04/2022.

Gráfico 4 - Resultado do curso de Música do PS UEAP de 2015. a) Inscritos; b) Aprovados



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2015).

Para Schwartzman (2006) há duas maneiras de pensar na questão da Inclusão no Ensino Superior brasileiro, a primeira ocorre com ampliação do acesso, já a segunda através de uma política mais diversificada de admissão de estudantes. Desta forma, como nesse PS de 2015, especificamente no curso de música, mesmo com as cotas, ocorreu pouca inclusão de minorias sociais, conclui-se que é importante que a UEAP busque estratégias para que esses grupos sociais entrem na universidade.

5.1.4 Processo Seletivo da UEAP de 2016

O PS da UEAP de 2016, de acordo com o edital nº 033/2015³⁸, ofertou 525 vagas para os cursos de graduação, um número menor de vagas que o ano anterior. Na Tabela 8 é apresentado os cursos disponibilizados no PS da UEAP de 2016, com o quantitativo de vagas, de acordo com os critérios de seleção dispostos no edital.

Esse PS não ofertou o curso de Licenciatura em Música, o curso de Licenciatura em Letras passou a ser ofertado com as vagas direcionadas às línguas estrangeiras: inglês, francês

³⁸ Consultado através do link:

http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/033_2015/1774888996.pdf, acesso em 20/04/2022.

e espanhol. Neste, constaram vagas para candidatos indígenas (5%), para PCD (5%), e as demais vagas, divididas proporcionalmente ao percentual de egressos da Rede Pública, Rede Universal e Afrodescendentes, critério de seleção igual ao ano anterior.

Tabela 8 - Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2016

UEAP 2016				
CURSO	VAGAS ENEM	INDÍGENAS 5%	PCD 5%	DEMAIS
Engenharia Ambiental	50	3	3	44
Engenharia de Produção	50	3	3	44
Engenharia de Pesca	50	3	3	44
Engenharia Florestal	50	3	3	44
Engenharia Química	50	3	3	44
Licenciatura em Ciências	40	2	2	36
Licenciatura em Filosofia	50	3	3	44
Licenciatura em Letras (Opção: Espanhol)	20	1	1	18
Licenciatura em Letras (Opção: Francês)	20	1	1	18
Licenciatura em Letras (Opção: Inglês)	20	1	1	18
Licenciatura em Pedagogia	50	3	3	44
Licenciatura em Química	50	3	3	44
Tecnologia em Design	25	2	2	21
Total	525	31	31	463

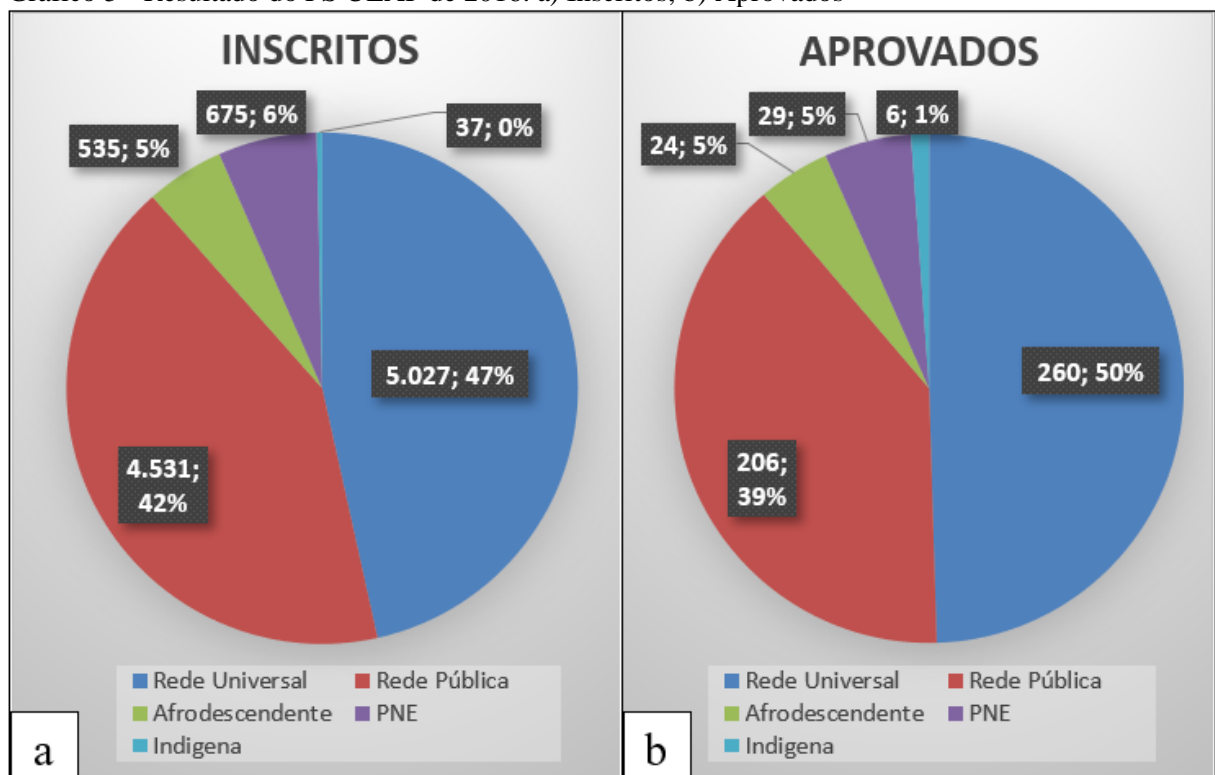
Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2015).

Assim, na Tabela 8 consta que foram ofertadas 40 vagas no curso de Ciências Naturais, com 2 para indígenas, 2 para PCD e 36 para os demais; 20 vagas para cada língua estrangeira, especificamente ao Espanhol, Francês e inglês, sendo vinculadas ao curso de letras, com 1 para indígenas, 1 para PCD e 18 para os demais; e 50 vagas, por curso, para os outros 9, sendo 3 para indígenas, 3 para PCD e 44 para os demais.

No Gráfico 5 é evidenciado o resultado do PS da UEAP de 2016³⁹, com o quantitativo de inscritos e de aprovados. A divisão dos candidatos inscritos neste PS procedeu da seguinte forma: se inscreveram para concorrer as vagas um total de 10.805, destes 5.027 eram da rede universal, representando 47%; 4.531 eram da rede pública, alcançando 42%; 535 afrodescendentes, chegando a 5%; 675 eram PCD, alcançando um número inédito de 6%⁴⁰; e 37 indígenas, que não representou nem 1% no certame.

O quantitativo de candidatos aprovados no PS da UEAP de 2016⁴¹, ocorreu da seguinte forma: foram 260 da rede universal, representando 50%; 206 da rede pública, alcançando 39%; 24 afrodescendentes, equivalendo a 5%; 29 PCD somando 5% e 6 indígenas, alcançando 1%.

Gráfico 5 - Resultado do PS UEAP de 2016. a) Inscritos; b) Aprovados



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2015).

³⁹ Conforme informação contida no sítio eletrônico <http://processoseletivo.ueap.edu.br/?p=detalhes&cod=20>, acesso em 21/04/2022.

⁴⁰ Na pesquisa de campo, após questionamentos sobre esse resultado com o responsável do setor, foi informado que nesse PS de 2016 ocorreu um erro de sistema no momento da inscrição e pessoas que não eram PCD foram inscritas nas vagas, mas o chefe do setor garantiu que só assumiram as cotas as pessoas com deficiência, pois é preciso comprovar com laudo médico a efetivação da matrícula nesta vaga.

⁴¹ Conforme informação contida no sítio eletrônico http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/033_2015/1749292523.pdf, acesso em 20/04/2022.

Na Tabela 9 é apresentado o quantitativo de aprovados por curso e vaga no ano de 2016, de acordo com os critérios de seleção adotados pela UEAP, nos cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção, Engenharia de Pesca, Engenharia Florestal, Engenharia Química; Licenciatura em Ciências Naturais, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Letras (Espanhol, Francês e inglês), Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química e Tecnologia em Design.

Tabela 9 - Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2016

APROVADOS PS UEAP 2016					
CURSO	REDE UNIVERSAL	REDE PÚBLICA	AFRODES-CENDENTE	INDÍGENAS 5%	PCD 5%
Engenharia Ambiental	27	19	1	0	3
Engenharia de Produção	25	20	2	0	3
Engenharia de Pesca	29	18	2	0	1
Engenharia Florestal	23	19	3	2	3
Engenharia Química	27	18	2	0	3
Licenciatura em Ciências	19	17	2	0	2
Licenciatura em Filosofia	25	19	2	1	3
Licenciatura em Letras/Espanhol	9	9	1	0	1
Licenciatura em Letras/Francês	9	9	1	0	1
Licenciatura em Letras/Inglês	9	8	1	1	1
Licenciatura em Pedagogia	22	21	3	1	3
Licenciatura em Química	25	19	3	0	3
Tecnologia em Design	11	10	1	1	2
Total	260	206	24	6	29

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2016).

Neste contexto, após os critérios de seleção, a maior parte dos cursos ofertados obtiveram os candidatos aprovados, em maioria, da rede universal, só não foram em todos, porque no ano de 2016 a UEAP desmembrou as vagas do curso de letras em conformidade com

a língua estrangeira, exatamente na opção de cursar Letras/Espanhol e Letras/Francês, o resultado dos que mais passaram, ficou empatado entre rede universal e rede pública.

Também é possível destacar que em 8 cursos da UEAP não foi aprovada nenhuma cota para indígena, em 4 cursos ocorreram aprovações e em nenhum dos cursos foi alcançado a cota máxima de 3 aprovados, somente no curso de Letras/Inglês foi alcançada a cota máxima de 1 pessoa. Infere-se que isso aconteceu por conta da pouca quantidade de indígenas inscritos no certame.

Já no que se refere as cotas para PCD foram a maioria preenchidas, pois de um total de 31 vagas disponibilizadas, preencheu-se 29, apenas em 1 curso todas as vagas não foram completadas. Neste sentido, conclui-se que isso aconteceu pelo motivo de terem se inscrito um quantitativo maior de pessoas com deficiência no certame.

Quanto aos candidatos afrodescendentes, estes concorreram com os da rede universal e da rede pública, se inscrevendo 5%. De tal modo, alcançaram a aprovação um número de porcentagem igual a de inscritos, representando também 5%, desta forma, foram aprovados 24 afrodescendentes. Em todos os cursos ocorreram aprovações desse grupo social e 6 cursos obtiveram o quantitativo máximo de aprovados, referente aos 5% das vagas.

5.1.5 Processo Seletivo da UEAP de 2017

O PS da UEAP de 2017, de acordo com o edital nº 005/2017⁴², ofertou 525 vagas para os cursos de graduação, número igual ao ano anterior. Este PS ofertou os mesmos 13 cursos do ano de 2016. Na Tabela 10 é mostrado o quantitativo de cursos e vagas disponibilizadas no PS da UEAP de 2017, sendo que os nomes dos cursos podem ser visualizados nesta tabela.

O curso de Licenciatura em Letras ofertou 60 vagas, sendo 20 para cada língua estrangeira (inglês, francês e espanhol), o curso de tecnologia em design ofertou 25, o de Ciências Naturais colocou 40 e os outros 8 cursos disponibilizaram 50 vagas. Sendo que o critério de seleção continuou o mesmo dos anos anteriores, com vagas para candidatos indígenas (5%), para PCD (5%), e as demais vagas, divididas proporcionalmente ao percentual de egressos da Rede Pública, Rede Universal e Afrodescendentes.

⁴² Consultado através do link:

http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/005_2017/265045699.pdf, acesso em 19/04/2022.

Tabela 101 - Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2017

UEAP 2017				
CURSO	VAGAS ENEM	INDÍGENAS 5%	PCD 5%	DEMAIS
Engenharia Ambiental	50	3	3	44
Engenharia de Produção	50	3	3	44
Engenharia de Pesca	50	3	3	44
Engenharia Florestal	50	3	3	44
Engenharia Química	50	3	3	44
Licenciatura em Ciências	40	2	2	36
Licenciatura em Filosofia	50	3	3	44
Licenciatura em Letras (Opção: Espanhol)	20	1	1	18
Licenciatura em Letras (Opção: Francês)	20	1	1	18
Licenciatura em Letras (Opção: Inglês)	20	1	1	18
Licenciatura em Pedagogia	50	3	3	44
Licenciatura em Química	50	3	3	44
Tecnologia em Design	25	2	2	21
Total	525	31	31	463

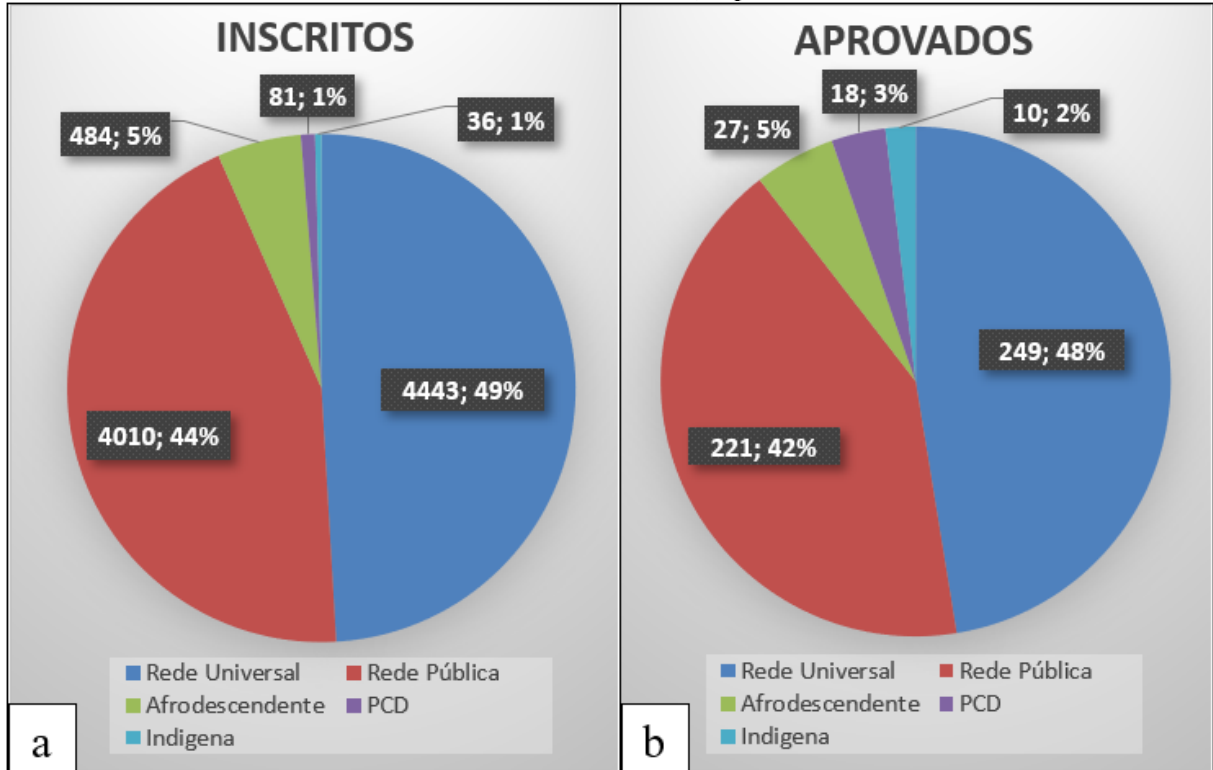
Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2017).

No Gráfico 6 é apresentado o resultado do PS da UEAP de 2017⁴³, com o quantitativo de inscritos e de aprovados. A divisão dos candidatos inscritos neste PS procedeu da seguinte forma: se inscreveram para concorrer as vagas um total de 9.054, destes 4.443 eram da rede universal, representando 49%; 4.010 eram da rede pública, equivalendo 44%; 484 afrodescendentes, chegando a 5%; 81 PCD, alcançando 1% e 36 indígenas, também representando 1%.

⁴³ Conforme informação contida no sítio eletrônico <http://processoseletivo.ueap.edu.br/?p=detalhes&cod=44>, acesso em 20/04/2022.

A divisão dos candidatos aprovados no PS da UEAP de 2017⁴⁴, sucedeu assim: foram 249 da rede universal, representando 48%; 221 da rede pública, alcançando 42%; 27 afrodescendentes, equivalendo 5%; 18 PCD, somando 3% e 10 indígenas, representando 2%.

Gráfico 6 - Resultado do PS UEAP de 2017. a) Inscritos; b) Aprovados



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2017).

Na Tabela 11 é exibido o quantitativo de aprovados por curso e vaga no ano de 2017. Destarte, após os critérios de seleção, na maior parte dos cursos ofertados, os candidatos foram aprovados, em maioria, da rede universal, exatamente em 9 dos 13 cursos.

Em contrapartida, em 2 cursos, Ciências Naturais e Filosofia, a maioria foi da rede pública e em outros 2, Letras/francês e Letras/inglês, o resultado dos que mais passaram empatou entre rede universal e rede pública.

É possível destacar que em 6 cursos da UEAP não foi aprovada nenhuma cota para indígena e no curso de Engenharia Química foi alcançado a cota máxima de 3 aprovados, fato que ainda não tinha ocorrido nesta pesquisa, relativo aos anos anteriores.

⁴⁴ Conforme informação contida no sítio eletrônico http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/005_2017/1093734226.pdf, acesso em 20/04/2022.

Tabela 21 - Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2017

APROVADOS PS UEAP 2017					
CURSO	REDE UNIVERSAL	REDE PÚBLICA	AFRODES- CENDENTE	INDÍGENAS 5%	PCD 5%
Engenharia Ambiental	23	22	2	1	2
Engenharia de Produção	24	21	3	0	2
Engenharia de Pesca	26	17	3	2	2
Engenharia Florestal	24	22	3	1	0
Engenharia Química	24	19	2	3	2
Licenciatura em Ciências	18	19	2	0	1
Licenciatura em Filosofia	24	21	3	1	1
Licenciatura em Letras/Espanhol	8	9	1	1	1
Licenciatura em Letras/Francês	9	9	1	0	1
Licenciatura em Letras/Inglês	9	9	1	0	1
Licenciatura em Pedagogia	24	21	2	0	3
Licenciatura em Química	25	22	3	0	0
Tecnologia em Design	11	10	1	1	2
Total	249	221	27	10	18

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2017).

Além de que, foram aprovados indígenas em 7 cursos da Instituição. Conclui-se que isso ocorreu por conta do aumento de indígenas inscritos no PS no ano de 2017, pois ultrapassou o quantitativo de vagas ofertadas no certame, já que foram disponibilizadas 31 vagas e se inscreveram 36 indígenas, esses resultados também podem ser observados na tabela 11 e no gráfico 6.

No que se refere as cotas para PCD, foram preenchidas 18 e foi possível alcançar 3% de PCD aprovados, representando mais da metade da reserva de vagas de 5%. Sendo que em 2 cursos não ocorreu PCD aprovado, mas os demais cursos obtiveram pelo menos 1 PCD aprovado.

Já os candidatos afrodescendentes, conseguiram a aprovação com um número de porcentagem igual a de inscritos, que representou 5% do total de vagas, obtendo 27 afrodescendentes aprovados. Como resultado, em todos os cursos tiveram afrodescendentes aprovados e em 8 cursos as aprovações ocorreram em maior quantidade, alcançando 3 ou 1 vaga, dependendo do curso, mas preenchendo 5% das vagas.

5.1.6 Processo Seletivo da UEAP de 2018

O PS da UEAP de 2018, de acordo com o edital nº 006/2018⁴⁵, ofertou 550 vagas para os cursos de graduação da Universidade. A seleção dos acadêmicos, continuou no mesmo critério dos anos anteriores.

Na Tabela 12 é informado a área dos cursos do PS de 2018 da UEAP e a oferta de vagas, sendo que no curso de Tecnologia em Design foi disponibilizado 2 turmas com 25 vagas cada, o curso de Licenciatura em Letras continuou ofertando vagas direcionadas às línguas estrangeiras: inglês, francês e espanhol, com 20 vagas para cada língua, o de Ciências Naturais disponibilizou 40 vagas e os outros 8 cursos concederam 50 vagas cada.

Tabela 32 - Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2018

UEAP 2018				
CURSO	VAGAS ENEM	INDÍGENAS 5%	PCD 5%	DEMAIS
Engenharia Ambiental	50	3	3	44
Engenharia de Produção	50	3	3	44

⁴⁵ Consultado através do link:

http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/006_2018/139843000.pdf, acesso em 20/04/2022.

Engenharia de Pesca	50	3	3	44
Engenharia Florestal	50	3	3	44
Engenharia Química	50	3	3	44
Licenciatura em Ciências	40	2	2	36
Licenciatura em Filosofia	50	3	3	44
Licenciatura em Letras (Opção: Espanhol)	20	1	1	18
Licenciatura em Letras (Opção: Francês)	20	1	1	18
Licenciatura em Letras (Opção: Inglês)	20	1	1	18
Licenciatura em Pedagogia	50	3	3	44
Licenciatura em Química	50	3	3	44
Tecnologia em Design	25	2	2	21
Tecnologia em Design	25	2	2	21
Total	550	33	33	484

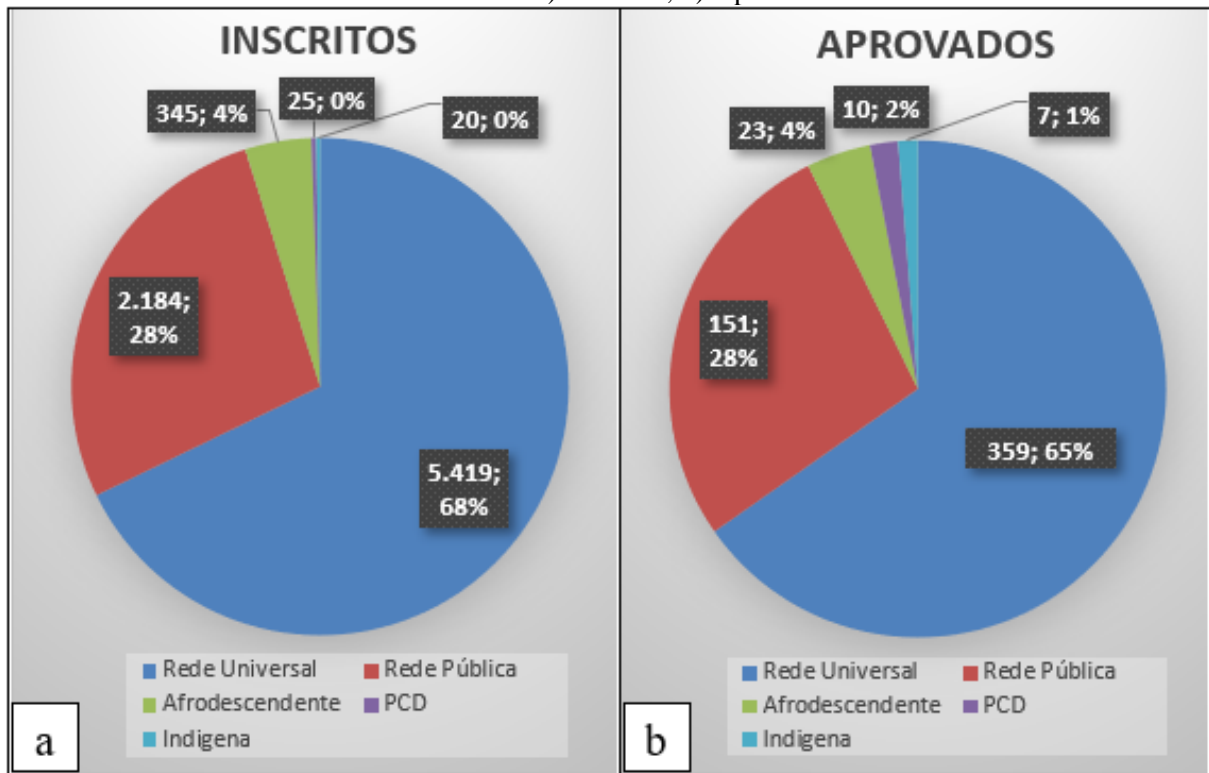
Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2018).

No Gráfico 7 é apresentado o resultado do PS da UEAP de 2018⁴⁶, com o quantitativo de inscritos e de aprovados. A divisão dos candidatos inscritos neste PS procedeu da seguinte forma: se inscreveram para concorrer as vagas um total de 7.993 candidatos, destes 5.419 eram da rede universal, representando 68%; 2.184 eram da rede pública, equivalendo 28%; 345 afrodescendentes, chegando a 4%; 25 PCD e 20 indígenas, os dois últimos não representaram nem 1%, mas por conta da seleção ser concretizada com o amparo das legislações de cotas, foi possível ter um quantitativo mínimo de PCD e indígenas aprovados.

No ano de 2018 ocorreu uma redução no número de inscritos, em relação aos anos anteriormente pesquisados, para concorrer as vagas e os alunos da rede pública foram os que menos se inscreveram, comparando a rede universal, o que desencadeou na porcentagem baixa de aprovação desse grupo de pessoas.

⁴⁶ Fonte: <http://processoseletivo.ueap.edu.br/?p=detalhes&cod=90>, acesso em 12/04/2022.

Gráfico 7 - Resultado do PS UEAP de 2018. a) Inscritos; b) Aprovados



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2018).

Já a divisão dos candidatos aprovados no PS da UEAP de 2018⁴⁷, decorreu da seguinte forma: foram 359 da rede universal, representando 65%; 151 da rede pública, chegando a 28%; 23 afrodescendentes, equivalendo 4%; 10 PCD, somando 2% e 7 indígenas, alcançando 1%.

Na Tabela 13 é mostrado o quantitativo de aprovados por curso e vaga, de acordo com os critérios de seleção adotados pela UEAP no PS de 2018. É importante destacar que em todos os cursos ofertados, a maioria dos candidatos aprovados foram da rede universal, e com um quantitativo de vagas preenchidas bem superior ao da rede pública, mostrando que, mesmo com o programa de cotas, os alunos do ensino pública foram pouco contemplados pela seleção da UEAP.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê um país que garanta os direitos fundamentais, individuais e sociais, sendo o mais democraticamente possível a todos e o acesso à educação faz parte dessas garantias. No resultado desse PS de 2018 da UEAP conclui-se que a classe “elite” obteve a maioria das vagas, pois foi a rede universal que passou em maior número. Então é necessário que a Instituição promova estratégias ou políticas públicas que mantenham democrático o acesso às vagas da Universidade.

⁴⁷ Conforme informação contida no sítio eletrônico

http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/006_2018/437456687.pdf, acesso em 12/04/2022.

Tabela 13 - Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2018

APROVADOS PS UEAP 2018					
CURSO	REDE UNIVERSAL	REDE PÚBLICA	AFRODES- CENDENTE	INDÍGENAS 5%	PCD 5%
Engenharia Ambiental	37	9	2	1	1
Engenharia de Produção	33	14	3	0	0
Engenharia de Pesca	35	14	1	0	0
Engenharia Florestal	33	14	3	0	0
Engenharia Química	30	18	1	0	1
Licenciatura em Ciências	26	11	2	1	0
Licenciatura em Filosofia	34	14	2	0	0
Licenciatura em Letras/Espanhol	13	5	1	0	1
Licenciatura em Letras/Francês	12	5	1	1	1
Licenciatura em Letras/Inglês	12	6	1	0	1
Licenciatura em Pedagogia	29	13	2	3	3
Licenciatura em Química	33	15	2	0	0
Tecnologia em Design	15	7	1	0	2
Tecnologia em Design	17	6	1	1	0
Total	359	151	23	7	10

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2018).

Na Tabela 13 é possível destacar que em 9 cursos da UEAP não foi aprovada nenhuma cota para indígena e foi obtido um total de 7 indígenas aprovados no PS de 2018, quantitativo menor que do ano de 2017. Em contrapartida, em 2 dos cursos foi alcançado a cota máxima de aprovados, fato que ocorreu no ano de 2017, mas em 1 curso.

No que se refere as cotas para PCD no PS da UEAP de 2018, continuou ocorrendo queda, em relação ao ano anterior, relativo aos aprovados, e de um total de 31 vagas disponibilizadas, preencheu-se 10. Neste sentido, isso adveio pelo motivo de terem se inscrito no certame um número mais reduzido de pessoas com deficiência.

Os candidatos afrodescendentes concorreram com os da rede universal e da rede pública, os números deles somaram 4% e também alcançaram a aprovação um número de porcentagem igual a de inscritos. Um total de 23 afrodescendentes foram aprovados, em todos os cursos incluíram pessoas desse grupo e em 5 cursos foi alcançado o quantitativo máximo de selecionados.

5.1.7 Processo Seletivo da UEAP de 2019

O PS da UEAP de 2019, de acordo com o edital nº 001/2019⁴⁸, ofertou 600 vagas para os cursos de graduação da Universidade, sendo que o número de vagas foi superior ao ano de 2018, exatamente com 50 vagas a mais. A seleção dos acadêmicos, continuou no mesmo critério dos anos anteriores, com vagas para candidatos indígenas (5%), para PCD (5%), e as demais vagas, divididas proporcionalmente ao percentual de inscritos egressos da Rede Pública, Rede Universal e Afrodescendentes.

Na Tabela 14 é informado o quantitativo de vagas e área dos cursos do PS de 2019 da UEAP, que aumentou para 50 vagas o curso de Licenciatura em Ciências, pois antes disponibilizava 40, o curso de Licenciatura em Letras, além de manter as vagas direcionadas às línguas estrangeiras: inglês, francês e espanhol, com 20 vagas para cada língua, inseriu o curso de Letras/Português, com 40 vagas, e os outros 9 cursos continuaram disponibilizando 50 vagas cada.

⁴⁸ Consultado através do link:

http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/001_2019/2087285705.pdf, acesso em 12/04/2022.

Tabela 44 - Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2019

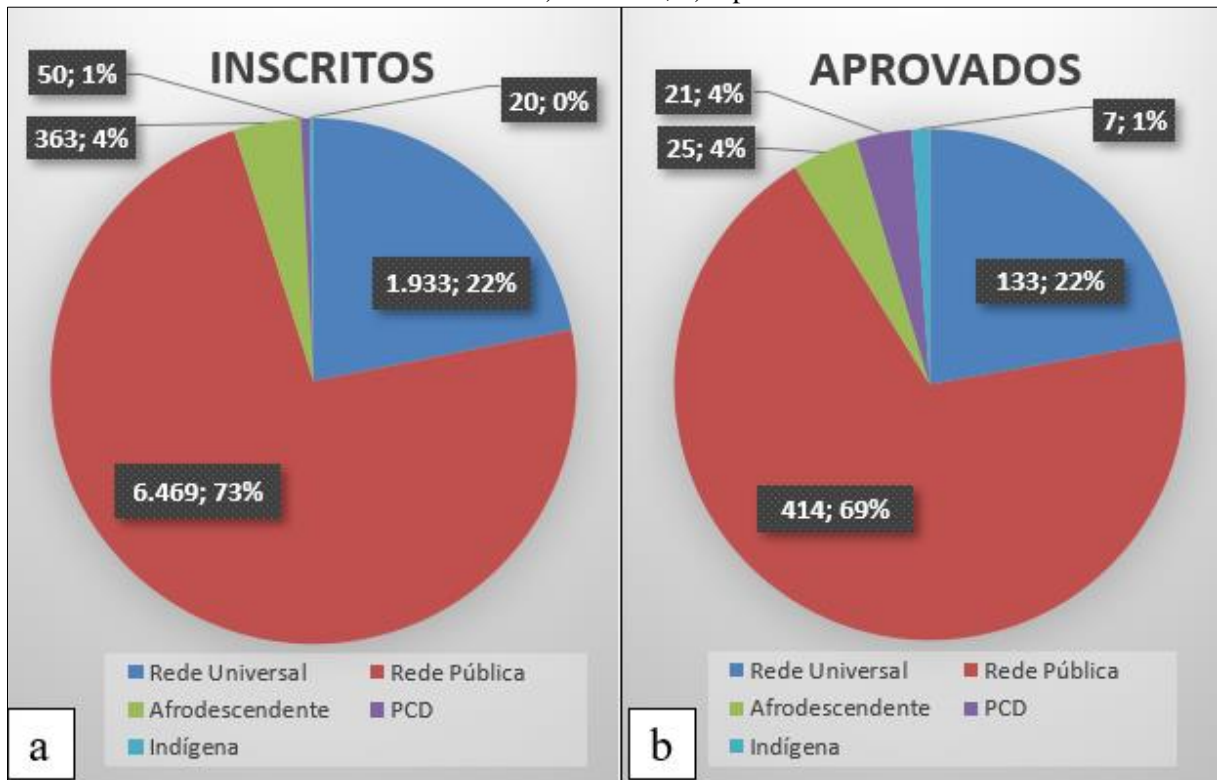
UEAP 2019				
CURSO	VAGAS ENEM	INDÍGENAS 5%	PCD 5%	DEMAIS
Engenharia Ambiental	50	3	3	44
Engenharia de Produção	50	3	3	44
Engenharia de Pesca	50	3	3	44
Engenharia Florestal	50	3	3	44
Engenharia Química	50	3	3	44
Licenciatura em Ciências	50	3	3	44
Licenciatura em Filosofia	50	3	3	44
Licenciatura em Letras (Opção: Português)	40	2	2	36
Licenciatura em Letras (Opção: Espanhol)	20	1	1	18
Licenciatura em Letras (Opção: Francês)	20	1	1	18
Licenciatura em Letras (Opção: Inglês)	20	1	1	18
Licenciatura em Pedagogia	50	3	3	44
Licenciatura em Química	50	3	3	44
Tecnologia em Design	25	2	2	21
Tecnologia em Design	25	2	2	21
Total	600	36	36	528

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2019).

No Gráfico 8 evidencia-se o resultado do PS da UEAP de 2019⁴⁹, com o quantitativo de inscritos e de aprovados. A divisão dos candidatos inscritos neste PS procedeu da seguinte forma: se inscreveram para concorrer as vagas um total de 8.835 candidatos, destes 1.933 eram da rede universal, representando 22%; 6.469 eram da rede pública, equivalendo 73%; 363 afrodescendentes, chegando a 4%; 50 PCD, somando 1% e 20 indígenas, que não representam 1%.

⁴⁹ Conforme informação contida no sítio eletrônico <http://processoseletivo.ueap.edu.br/?p=detalhes&cod=218>, acesso em 12/04/2022.

Gráfico 8 - Resultado do PS UEAP de 2019. a) Inscritos; b) Aprovados



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2019).

No que se refere a divisão dos candidatos aprovados no PS da UEAP de 2019⁵⁰, no PS da UEAP de 2017, decorreu da seguinte forma: das 600 vagas ofertadas, 414 foram preenchidas por candidatos da rede pública, representando 69%; 133 da rede universal, equivalendo 22%; 25 afrodescendentes, somando 4%; 21 PCD, chegando também a 4% e 7 indígenas, alcançando 1%.

De acordo com esses resultados, ocorreu uma mudança em relação aos anos de 2014, 2016, 2017 e 2018 que obtiveram os candidatos da rede universal aprovados em maior número, pois nesse ano de 2019 a maioria dos aprovados foram provenientes da rede pública de ensino. É interessante falar que neste ano de 2019, os alunos da rede pública foram os que mais se inscreveram, o que desencadeou na porcentagem alta de aprovação desse grupo de pessoas, pois foi utilizado no critério de seleção a Lei Estadual de cotas à rede pública de ensino.

Para Santos (2012) a forma de adotar novas medidas de democratização do ensino superior nas universidades estaduais foi adotarem normativas com cotas, com o intuito de dar acesso a esses grupos minoritários, como às pessoas de baixa renda, vindos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, e pessoas com deficiência.

⁵⁰ Fonte: http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/001_2019/506430219.pdf, acesso em 12/04/2022.

Na Tabela 15 é mostrado o quantitativo de aprovados por curso e vaga no ano de 2019, de acordo com os critérios de seleção adotados pela UEAP. É importante destacar que em todos os cursos ofertados, a maioria dos candidatos aprovados foram da rede pública, e com um quantitativo de vagas preenchidas bem superior ao da rede universal. Assim, esse resultado mostra que cada curso obteve a maioria dos inscritos provenientes das escolas públicas e que o programa de cotas que ampara a rede pública na UEAP foi satisfatório no ano de 2019.

Tabela 15 - Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2019

APROVADOS PS UEAP 2019					
CURSO	REDE UNIVERSAL	REDE PÚBLICA	AFRODES-CENDENTE	INDÍGENAS 5%	PCD 5%
Engenharia Ambiental	11	34	2	1	2
Engenharia de Produção	13	32	2	2	1
Engenharia de Pesca	16	33	1	0	0
Engenharia Florestal	12	35	2	0	1
Engenharia Química	15	32	2	0	1
Licenciatura em Ciências Naturais	10	36	3	0	1
Licenciatura em Filosofia	12	35	2	0	1
Licenciatura em Letras/Português	7	25	2	3	3
Licenciatura em Letras/Espanhol	3	15	1	0	1
Licenciatura em Letras/Francês	4	13	1	1	1
Licenciatura em Letras/Inglês	4	12	1	0	3

Licenciatura em Pedagogia	8	37	2	0	3
Licenciatura em Química	8	40	2	0	0
Tecnologia em Design	4	17	1	0	3
Tecnologia em Design	6	18	1	0	0
Total	133	414	25	7	21

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2019).

Nos 11 cursos da UEAP não foi aprovada nenhuma cota para indígenas e foi obtido um total de 7 indígenas aprovados em 4 cursos da Instituição, sendo que em 2 dos cursos foi alcançado a cota máxima de aprovados.

No que se refere as cotas para PCD, no PS da UEAP de 2019, os números foram maiores que o ano anterior, relativo aos aprovados, e de um total de 31 vagas disponibilizadas, preencheu-se 21. Sendo que em 3 cursos nenhum PCD foi aprovado, em contrapartida, em 12 cursos tiveram candidatos aprovados e em 6 foi alcançada a quantidade máxima de aprovados por curso.

Todos os cursos incluíram candidatos afrodescendentes na lista de aprovados e em 5 cursos foram atingidas as cotas máximas desse grupo, sendo que o quantitativo total de aprovação foi de 25 afrodescendentes. Contudo, é imprescindível que haja a inclusão desse grupo social na UEAP, pois além de estar previsto constitucionalmente (BRASIL, 1988) o acesso democrático à educação, também é uma maneira de ir mudando a falta de amparo educacional a esse grupo, que se perpetua a tantos anos e para Lara (1998) a liberdade dos negros apesar de ter sido conquistada, nunca conseguiu ser completa.

5.1.8 Processo Seletivo da UEAP de 2020

O PS da UEAP de 2020, regido pelo edital nº 001/2020⁵¹, ofertou 680 vagas para os cursos de graduação da Instituição, número de vagas superior ao ano anterior.

⁵¹ Consultado através do link:

http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/001_2020/1176217696.pdf, acesso em 12/04/2022.

Na Tabela 16 apresenta-se os nomes dos cursos e números de vagas do PS da UEAP de 2020. Este PS ofertou todos cursos de 2019, além de voltar a ofertar o curso de Licenciatura em Música, que nos anos anteriores estava sendo ofertado em PS exclusivo e inseriu o curso de Licenciatura em Matemática.

Tabela 16 - Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2020

UEAP 2020						
CURSO	VAGAS	IND	PCD	TRD	TRS	DEMAIS
	ENEM	5%	5%	5%	5%	
Engenharia Ambiental	50	3	3	3	3	38
Engenharia de Produção	50	3	3	3	3	38
Engenharia de Pesca	50	3	3	3	3	38
Engenharia Florestal	50	3	3	3	3	38
Engenharia Química	50	3	3	3	3	38
Licenciatura em Ciências	50	3	3	3	3	38
Licenciatura em Filosofia	50	3	3	3	3	38
Licenciatura em Letras (Opção: Português)	40	2	2	2	2	32
Licenciatura em Letras (Opção: Espanhol)	20	1	1	1	1	16
Licenciatura em Letras (Opção: Francês)	20	1	1	1	1	16
Licenciatura em Letras (Opção: Inglês)	20	1	1	1	1	16
Licenciatura em Pedagogia	50	3	3	3	3	38
Licenciatura em Matemática	50	3	3	3	3	38
Licenciatura em Química	50	3	3	3	3	38
Tecnologia em Design	25	2	2	2	2	17
Tecnologia em Design	25	2	2	2	2	17
Licenciatura em Música	30	2	2	2	2	22
Total	680	41	41	41	41	516

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2020).

Referente as vagas, o curso de Licenciatura em Música colocou 30 vagas, o de Licenciatura em Letras, manteve as direcionadas às línguas estrangeiras: inglês, francês e espanhol, com 20 vagas para cada língua, e o de Letras/Português, com 40 vagas, já os outros 11 cursos restantes disponibilizaram 50 vagas cada.

A seleção dos acadêmicos sucedeu com os critérios dos anos anteriores, com 5% das vagas para candidatos indígenas (IND) e de 5% para PCD, também inseriu a reserva de vagas de 5% para candidatos oriundos de comunidades tradicionais e extrativistas (TRD), conforme Resolução 436/2020-CONSU/UEAP⁵² e Resolução 450/2020-CONSU/UEAP⁵³, e mais 5% aos transexuais e transgêneros (TRS), conforme Resolução 437/2020-CONSU/UEAP⁵⁴ e Resolução 451/2020-CONSU/UEAP⁵⁵. Sendo que, as demais vagas foram divididas proporcionalmente ao percentual de inscritos egressos da Rede Pública, Rede Universal e Afrodescendentes.

Nesta conjuntura, no Gráfico 9 é apresentado o resultado do PS da UEAP de 2020⁵⁶, com o quantitativo de inscritos e de aprovados. A divisão dos candidatos inscritos neste PS procedeu da seguinte forma: se inscreveram para concorrer as vagas um total de 9.207, destes 1.784 eram da rede universal, representando 19%; 6.904 eram da rede pública, equivalendo 75%; 404 afrodescendentes, chegando a 5%; 55 PCD, somando 1%; 22 indígenas, 35 TRD e 3 TRS, sendo os últimos três não representaram nem 1%.

No que se refere a divisão dos candidatos aprovados no PS da UEAP de 2020⁵⁷, decorreu da seguinte forma: das 680 vagas ofertadas, 389 foram preenchidas por candidatos da rede pública, representando 57%, 225 da rede universal, equivalendo 33%, 26 afrodescendentes, somando 4%, 12 PCD, chegando a 2%, também 12 indígenas, representando 2%, 15 TRD alcançando 2% e 1 TRS, que não somou nem 1%.

Após a análise dos resultados do PS de 2020, infere-se que a maioria dos aprovados foram da rede pública, sendo o grupo que em maior quantidade se inscreveu, também se observou que ocorreu um aumento no número de inscritos e de aprovados em relação ao ano de 2019.

⁵² Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Resolucoes/2020/756809270.pdf>, acesso em 27/07/2021.

⁵³ Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Resolucoes/2020/1963818857.pdf>, acesso em 27/07/2021.

⁵⁴ Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Resolucoes/2020/1768248032.pdf>, acesso em 27/07/2021.

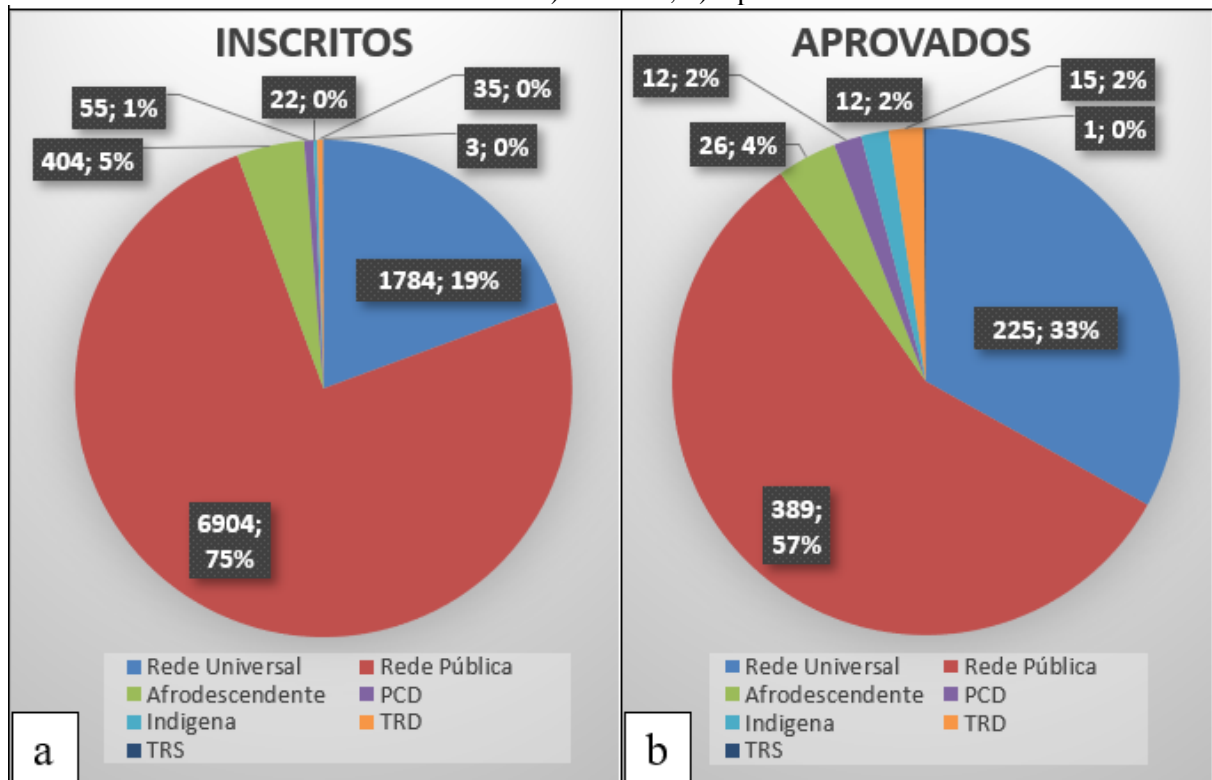
⁵⁵ Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Resolucoes/2020/731008706.pdf>, acesso em 27/07/2021.

⁵⁶ Conforme informação contida no sítio eletrônico <http://processoseletivo.ueap.edu.br/?p=detalhes&cod=268>, acesso em 12/04/2022.

⁵⁷ Conforme informação contida no sítio eletrônico

http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/001_2020/1945464195.pdf, acesso em 12/04/2022.

Gráfico 9 - Resultado do PS UEAP de 2020. a) Inscritos; b) Aprovados



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2020).

Com a mudança no critério de seleção por vaga, pois no ano de 2020 foi inserido reservas de vagas para duas minorias sociais, que são os candidatos oriundos de comunidades tradicionais e extrativistas, através da Resolução 436/2020-CONSU/UEAP e também para transexuais e transgêneros, por intermédio da Resolução 437/2020-CONSU/UEAP, neste sentido ocorreu a aprovação de candidatos TRD e TRS, e essas resoluções proporcionaram alcançar uma maior diversidade acadêmica na UEAP.

Na Tabela 17 apresenta-se o quantitativo de aprovados por curso e vaga no ano de 2020, sendo que os cursos podem ser visualizados nesta tabela.

Tabela 17 - Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2020

CURSO	APROVADOS PS UEAP 2020						
	REDE UNIVERSAL	REDE PÚBLICA	AFRO	IND 5%	PCD 5%	TRD 5%	TRS 5%
Engenharia Ambiental	21	27	2	0	0	0	0
Engenharia de Produção	20	26	3	0	1	0	0

Engenharia de Pesca	20	26	2	0	1	1	0
Engenharia Florestal	15	29	2	1	0	3	0
Engenharia Química	20	27	1	1	0	1	0
Licenciatura em Ciências Naturais	13	29	2	3	1	2	0
Licenciatura em Filosofia	18	28	2	1	0	1	0
Licenciatura em Letras/Português	11	25	1	0	2	1	0
Licenciatura em Letras/Espanhol	7	12	1	0	0	0	0
Licenciatura em Letras/Francês	6	12	1	1	0	0	0
Licenciatura em Letras/Inglês	4	12	1	1	1	1	0
Licenciatura em Pedagogia	10	30	2	2	3	3	0
Licenciatura em Matemática	19	28	1	1	0	1	0
Licenciatura em Química	16	32	2	0	0	0	0
Tecnologia em Design	14	28	2	1	3	1	1
Licenciatura em Música	11	18	1	0	0	0	0
Total	225	389	26	12	12	15	1

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2020).

É importante destacar que cada curso obteve a maioria dos aprovados provenientes das escolas públicas, sendo assim, o programa de cotas que ampara a rede pública na UEAP foi satisfatório no ano de 2020. Relativo aos candidatos afrodescendentes, em todos os cursos

foram aprovados algum acadêmico desse grupo, em 4 cursos foi atingido o quantitativo máximo de afrodescendentes.

Na Tabela 17 também é possível notar que em 7 cursos da UEAP não foi aprovada nenhuma cota para indígena, em 3 cursos a cota máxima foi alcançada e foi obtido um total de 12 indígenas aprovados no PS de 2020, quantitativo superior ao do ano de 2019.

No que se refere as cotas para PCD no PS da UEAP de 2020, os números foram menores que o ano anterior, relativo aos aprovados e dos 5% das vagas disponibilizadas, preencheu-se 2%, equivalendo a 12 aprovados. Sendo que em 9 cursos nenhuma vaga de PCD foi preenchida e em 4 a cota máxima foi alcançada.

Já relacionado a reserva de 5% das vagas para as pessoas oriundas das comunidades Tradicionais e Extrativista (TRD), foi preenchida 2%, que somou 15 aprovados, em 3 cursos foram atingidas as cotas máximas e em 6 cursos nenhuma cota foi utilizada.

Agora sobre a reserva de 5% das vagas para estudantes transgêneros e transexuais (TRS), não foi utilizado nem 1% das vagas, pois foi aprovada apenas 1 pessoa no curso de Tecnologia em Design e nos outros 15 cursos não ocorreram aprovações. É importante discorrer que nesse certame ocorreram apenas 3 inscrições para esse grupo social, fato que justifica o quantitativo baixo de aprovados.

5.1.9 Processo Seletivo da UEAP de 2021

O PS da UEAP de 2021, regido pelo edital nº 024/2021⁵⁸, ofertou 680 vagas para os cursos de graduação da Universidade, com número de vagas e cursos igual ao ano anterior. Já referente a seleção de vagas, foi concedida a reserva de 5% para candidatos indígenas, 5% para PCD, 5% para TRD, 5% TRS e as demais foram divididas proporcionalmente ao percentual de inscritos egressos da Rede Pública, Rede Universal e Afrodescendentes.

Na Tabela 18 é detalhado a lista de cursos e quantitativo de vagas disponíveis no PS de 2021 da UEAP. O quantitativo de vagas decorreu da seguinte forma: o curso de Licenciatura em Música ofertou 30, o de Licenciatura em Letras disponibilizou 100, sendo que para inglês, francês e espanhol foram 20 para cada e 40 para Português, e os outros 11 cursos restantes concederam 50 vagas cada.

⁵⁸ Consultado através do link:

http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PS/024_2021/665642441.pdf, acesso em 28/04/2022.

Tabela 18 - Oferta de vagas no Processo Seletivo da UEAP de 2021

UEAP 2021						
CURSO	VAGAS ENEM	IND 5%	PCD 5%	TRD 5%	TRS 5%	DEMAIS
Engenharia Ambiental	50	3	3	3	3	38
Engenharia de Produção	50	3	3	3	3	38
Engenharia de Pesca	50	3	3	3	3	38
Engenharia Florestal	50	3	3	3	3	38
Engenharia Química	50	3	3	3	3	38
Licenciatura em Ciências	50	3	3	3	3	38
Licenciatura em Filosofia	50	3	3	3	3	38
Licenciatura em Letras (Opção: Português)	40	2	2	2	2	32
Licenciatura em Letras (Opção: Espanhol)	20	1	1	1	1	16
Licenciatura em Letras (Opção: Francês)	20	1	1	1	1	16
Licenciatura em Letras (Opção: Inglês)	20	1	1	1	1	16
Licenciatura em Pedagogia	50	3	3	3	3	38
Licenciatura em Matemática	50	3	3	3	3	38
Licenciatura em Química	50	3	3	3	3	38
Tecnologia em Design	25	2	2	2	2	17
Tecnologia em Design	25	2	2	2	2	17
Licenciatura em Música	30	2	2	2	2	22
Total	680	41	41	41	41	516

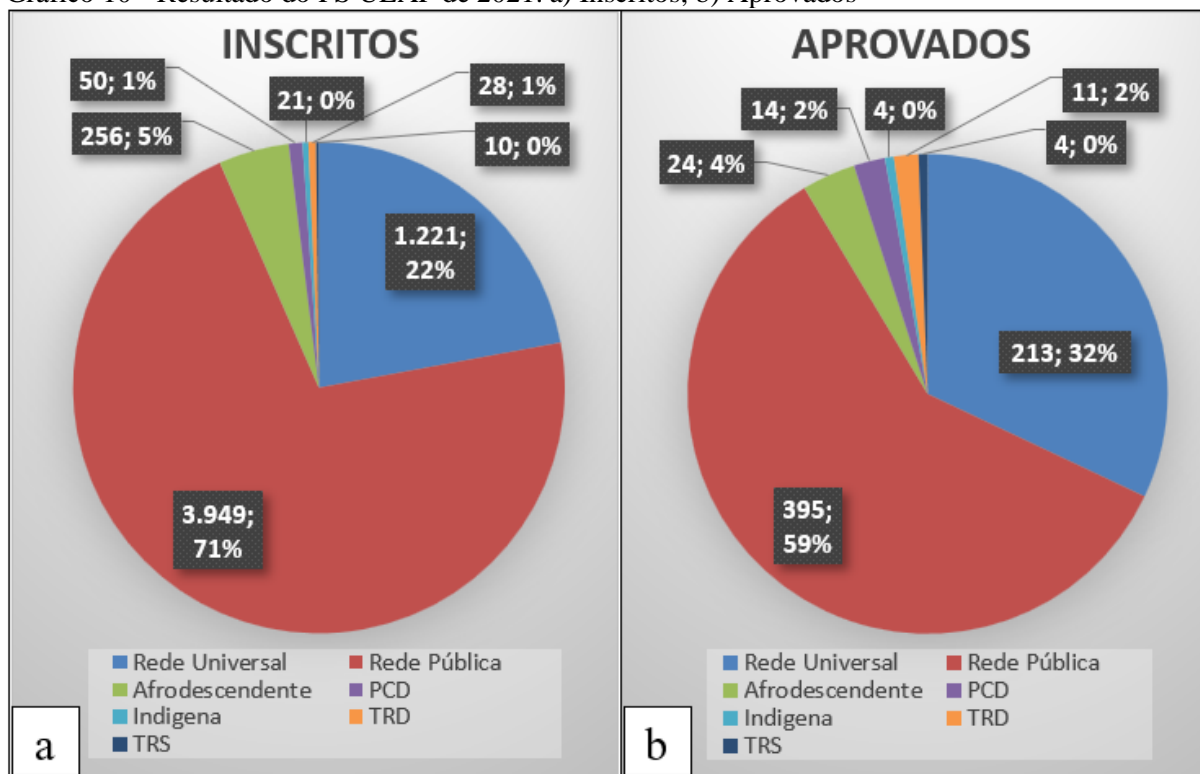
Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2020).

No Gráfico 10 é evidenciado o resultado do PS da UEAP de 2021⁵⁹, com o quantitativo de inscritos e de aprovados. A divisão dos candidatos inscritos neste PS procedeu da seguinte forma: se inscreveram para concorrer as vagas um total de 5.535 e cinco) candidatos, destes 1.221 vieram da rede universal, representando 22%; 3.949 da rede pública, equivalendo 71%;

⁵⁹ Conforme informação contida no sítio eletrônico <http://processoseletivo.ueap.edu.br/?p=detalhes&cod=322>, acesso em 28/04/2022.

256 afrodescendentes, chegando a 5%; 50 PCD, somando 1%; 28 TRD, chegando também a 1%; 21 indígenas e 10 TRS, os dois últimos não representaram nem 1%.

Gráfico 10 - Resultado do PS UEAP de 2021. a) Inscritos; b) Aprovados



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2021).

O quantitativo de candidatos inscritos no PS da UEAP de 2021 foi bem inferior se comparado ao ano anterior, pois se inscreveram para concorrer às vagas, em 2020, um total de 9.207 e em 2021 um total de 5.535, assim ocorreu uma redução de 3.672 candidatos, representando uma diminuição de 27%, esses resultados podem ser visualizados nos Gráficos 9 e 10.

A diminuição na quantidade de inscritos pode ter sido motivada pelo período de pandemia do COVID-19, fato que se assolou em todos os lugares do mundo. E por conta da alta virulência e inexistência de um tratamento eficaz para a doença, foram adotadas medidas emergenciais preventivas com capacidade de proteger a saúde e salvar vidas, como exemplo a quarentena e o isolamento social, neste caso, foram fechadas escolas, universidades, entre outros e foram suspensos os encontros presenciais de ensino e aprendizagem, isso afetou as fases fisiológicas da vida e propiciou muitas preocupações individuais e coletivas (RODRIGUES *et al.*, 2020).

Já a divisão dos candidatos aprovados no PS da UEAP de 2021, transcorreu da seguinte forma: das 680 vagas ofertadas, 665 foram preenchidas, sendo 395 por candidatos da rede pública, representando 59%; 213 da rede universal, equivalendo 32%; 24 afrodescendentes, somando 4%; 14 PCD, somando 2%; 11 TRD alcançando 2%; 4 indígenas e também 4 TRS, os dois últimos não representaram nem 1%.

Antes de discorrer das seleções por vagas do PS da UEAP é importante citar que no ano de 2021 a Universidade não alcançou as 680 vagas de acadêmicos aprovados, sendo alcançado 665 (seiscentas e sessenta e cinco) aprovações. Isso ocorreu devido ao curso de Licenciatura em química aprovar 35 acadêmicos aptos a realizar a matrícula, esses dados podem ser observados na Tabela 21.

Na Tabela 19 também se expõe o quantitativo de aprovados por curso e vaga no ano de 2021. Em todos os cursos ofertados, a maioria dos candidatos aprovados foram da rede pública, e com um quantitativo de vagas preenchidas bem superior ao da rede universal. Neste sentido, esse resultado mostrou que cada curso obteve a maioria dos inscritos provenientes das escolas públicas e que o programa de reserva de vagas que ampara a rede pública na UEAP foi satisfatório no ano de 2021.

Tabela 19 - Resultado dos aprovados no PS da UEAP de 2021

APROVADOS PS UEAP 2021							
CURSO	REDE UNIVERSAL	REDE PÚBLICA	AFRO	IND 5%	PCD 5%	TRD 5%	TRS 5%
Engenharia Ambiental	18	27	2	1	1	0	1
Engenharia de Produção	19	28	1	0	2	0	0
Engenharia de Pesca	13	36	0	0	1	0	0
Engenharia Florestal	17	29	1	1	1	1	0
Engenharia Química	21	25	2	0	2	0	0
Licenciatura em Ciências Naturais	16	29	1	0	3	1	0

Licenciatura em Filosofia	19	27	3	0	0	1	0
Licenciatura em Letras/Português	10	25	2	1	0	1	1
Licenciatura em Letras/Espanhol	6	13	1	0	0	0	0
Licenciatura em Letras/Francês	5	13	1	1	0	0	0
Licenciatura em Letras/Inglês	4	13	1	0	1	1	0
Licenciatura em Pedagogia	11	31	2	0	1	3	2
Licenciatura em Matemática	19	28	3	0	0	0	0
Licenciatura em Química	13	22	0	0	0	0	0
Tecnologia em Design	9	13	1	0	1	1	0
Tecnologia em Design	7	14	1	0	1	2	0
Licenciatura em Música	6	22	2	0	0	0	0
Total	213	395	24	4	14	11	4

Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2021).

Referente aos candidatos afrodescendentes, foram aprovados 24, sendo que em 2 cursos, Licenciatura em Química e Engenharia de Pesca, não obtiveram afrodescendentes aprovados, em contrapartida todos os outros cursos obtiveram algum acadêmico aprovado desse grupo social e em 7 cursos o quantitativo máximo de aprovações foram alcançadas.

Ainda é possível destacar que em 13 cursos da UEAP não foi aprovada nenhuma cota para indígena, somente em 1 curso a reserva máxima de vaga foi alcançada e em apenas 4 cursos foram obtidos aprovados, com um total de 4 indígenas selecionados no PS de 2021, quantitativo baixo tendo como referência os anos anteriores.

No que se refere as cotas para PCD no PS da UEAP de 2021, os números de aprovados foram próximos ao ano anterior, pois foram aprovados 14 PCD, equivalendo a 2%, mas em 7 cursos nenhuma vaga de PCD foi preenchida e em apenas 2 cursos a cota máxima foi alcançada.

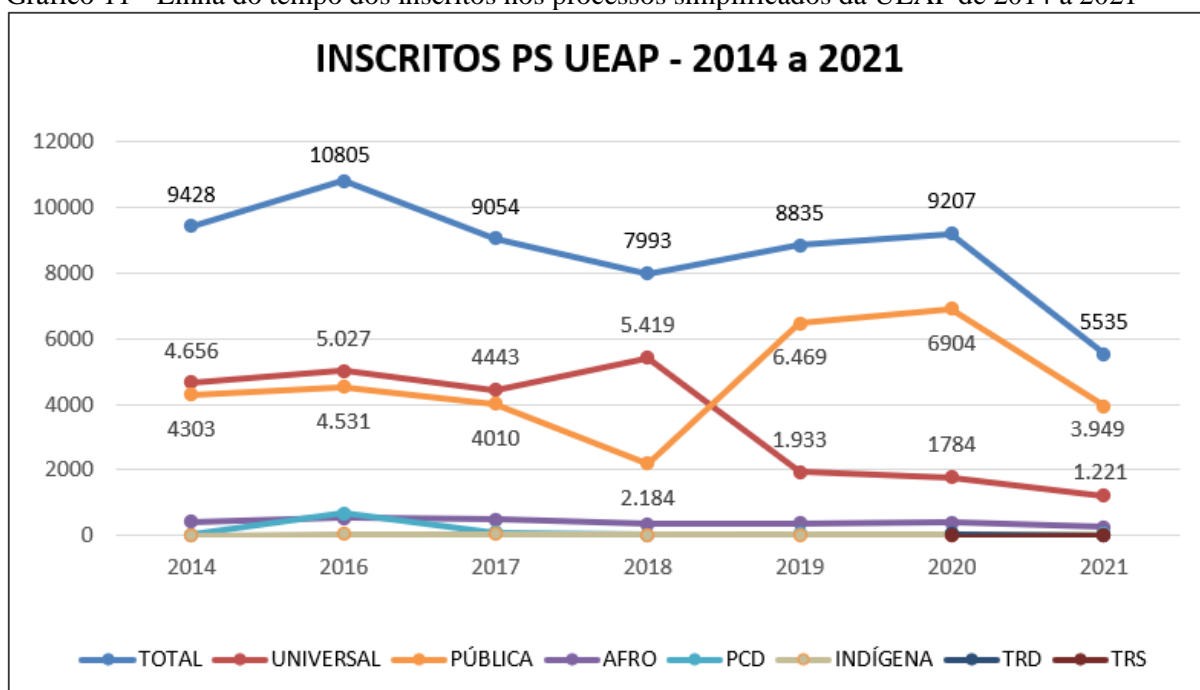
Na reserva de 5% das vagas para TRD, foram preenchidas 2%, que somou 11 aprovados. Sendo que em 8 cursos foi obtido alguém aprovado desse grupo social, em 2 cursos foram atingidas as cotas máximas e em 9 cursos nenhuma reserva de vaga foi utilizada.

Também é possível observar a reserva de 5% das vagas para estudantes TRS, sendo que não foi utilizado nem 1% dessas vagas, pois em 14 cursos não foi aprovado nenhum TRS e apenas em 3 cursos foram obtidos aprovados, com um total de 4 selecionados. No entanto, foi alcançado um número maior, se comparado ao ano de 2020.

5.1.10 Linha do tempo dos Processos Simplificados da UEAP - 2014 a 2021

No Gráfico 11 é apresentado a linha do tempo dos candidatos inscritos nos processos simplificados da UEAP, no período de 2014 a 2021. O ano 2015 não aparece no gráfico, pois não foi possível obter os dados para fazer a análise.

Gráfico 11 - Linha do tempo dos inscritos nos processos simplificados da UEAP de 2014 a 2021



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2021).

Nos anos de 2014 a 2019 ocorreram as reservas de vagas para PCD e indígenas, e as demais foram divididas proporcionalmente entre egressos da Rede Pública, Rede Universal e

Afrodescendentes. Nos anos de 2020 e 2021, além da divisão de vagas que já existiam, foram inseridas reservas de vagas para TRD e TRS.

Neste contexto, é imprescindível que aconteça a inclusão de todas as pessoas na Educação Superior, pois não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade (HADDAD, 2008).

O ano de 2016 alcançou o maior número total de inscritos, enquanto que o ano de 2021 obteve o menor quantitativo de inscritos dentre os certames. O ano de 2021 pode ter tido o menor quantitativo de inscritos por conta da pandemia do COVID-19, que apesar de ter ocorrido em 2019, os seus reflexos negativos ultrapassaram os anos posteriores, pois essa pandemia se alastrou em todos os lugares do mundo (RODRIGUES *et al.*, 2020).

Nos anos de 2014, 2016, 2017 e 2018 os candidatos da rede universal se inscreveram em maior número. Enquanto que nos anos de 2019, 2020 e 2021 os candidatos da rede pública que se inscreveram em maior quantidade.

No Gráfico 11 também se nota que no ano de 2016 o quantitativo de inscritos do grupo de PCD foi o maior dentre os anos da pesquisa, mas nesse PS ocorreu um erro no sistema referente as inscrições das pessoas com deficiência, conforme foi relatado na coleta de dados. Entretanto, nos outros anos o grupo de PCD se manteve com o quantitativo de inscritos reduzido.

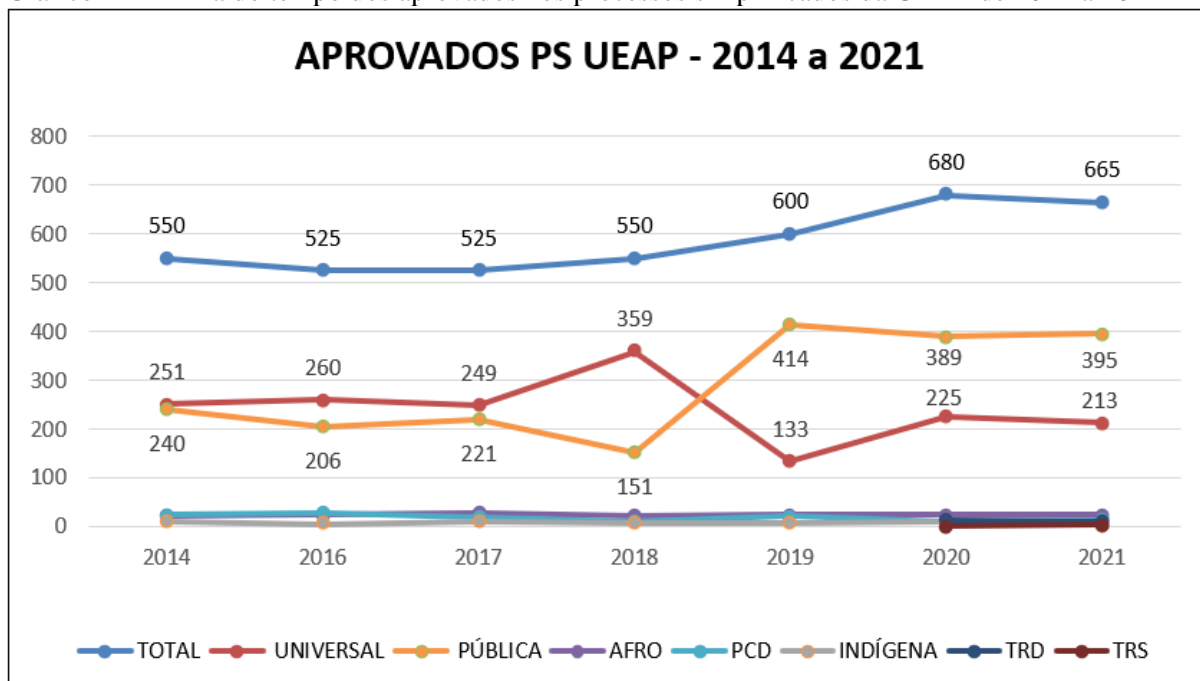
Os afrodescendentes se inscreveram em maior quantidade no ano de 2016 e em menor no ano de 2021. Ao passo que os indígenas, TRD e TRS mantiveram uma constante de poucos inscritos nos certames da UEAP.

Após a explanação desses dados de inscritos, conclui-se que é imprescindível que a UEAP desenvolva políticas públicas com o objetivo de trazer as pessoas que são o público alvo do ensino superior para concorrer as vagas da Universidade, principalmente os grupos que são minorias sociais na sociedade amapaense e não estão se inscrevendo para adentrarem na Instituição.

Na construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade é preciso conter os valores: igualdade e equidade (AZEVEDO, 2013). Sendo que, para se ter a igualdade social é preciso admitir uma proteção especial aos que estão no corpo social, mas sentem as opressões (SIQUEIRA; CASTRO, 2017). Além disso, para que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades na sociedade, o Estado tem a função de evitar que o direito individual se torne um privilégio de poucos (CURY, 2002).

No Gráfico 12 é apresentado a linha do tempo dos candidatos aprovados nos processos simplificados da UEAP, no período de 2014 a 2021. O ano de 2015 não aparece no gráfico, pois não foi possível obter os dados para fazer a análise. Observa-se que o número total de aprovados aumentou no decorrer dos anos, contando a partir de 2016, e o ano de 2020 obteve um maior quantitativo de aprovados.

Gráfico 12 - Linha do tempo dos aprovados nos processos simplificados da UEAP de 2014 a 2021



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2021).

Nos anos de 2014, 2016, 2017 e 2018 os candidatos da rede universal foram aprovados em maior número. Esses anos evidenciaram a elitização do ensino superior na UEAP, Nierotka e Trevisol (2019) a elitização do ensino superior brasileiro é uma das características mais marcantes na história, pois sua origem está ligada à colonização, ao sistema escravocrata e à desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira. Sendo que para Duarte (2012) a pobreza ainda é o maior e mais complexo problema dos brasileiros.

Já nos anos de 2019, 2020 e 2021 os candidatos da rede pública obtiveram a aprovação em maior quantidade. Nestes anos de 2019 a 2021 a política de cotas teve efeito positivo, pois de acordo com a lei que a UEAP é signatária, foi possível reservar vagas para os candidatos da rede pública, já que foi alcançado o critério da lei de ter o maior quantitativo de inscritos para esse grupo social (AMAPÁ, 2006c).

Esses resultados foram possíveis de serem alcançados após as IES brasileiras passarem a adotar medidas de inclusão de todas as pessoas e democratização do Ensino Superior, assim,

implantaram as Leis de cotas, que inseriram os indivíduos de grupos sociais historicamente desfavorecidos nas Universidades (NIEROTKA; TREVISOL, 2019). Esses grupos sociais historicamente desfavorecidos classificam-se em: afrodescendentes, indígenas, habitantes do campo e indivíduos de menor renda domiciliar per capita (CASEIRO, 2016).

Neste sentido também se nota que no ano de 2016 o quantitativo de aprovados do grupo de PCD foi o maior dentre os anos da pesquisa e os anos de 2014 e 2019 tiveram um quantitativo próximo ao de 2016, mas nos outros anos permaneceu o quantitativo de aprovados reduzido. Já os afrodescendentes foram aprovados em maior quantidade nos anos de 2017 e 2020, e em menor no ano de 2014. Os indígenas, TRD e TRS mantêm uma constante de poucos aprovados nos certames da UEAP, sendo que os dois últimos foram inseridos a partir de 2020.

Para receber esses acadêmicos pertencentes às minorias sociais, há na UEAP o setor denominado de Unidade de Educação inclusiva, que é responsável pelas medidas de inclusão dentro da universidade e tem a função de atender permanentemente os alunos com necessidades educacionais especiais nas diversas áreas existentes, viabilizando a aplicação e implementação inclusiva nos campus da instituição (AMAPÁ, 2008).

A UEAP também dispõe de programas internos que tem o objetivo de atender democraticamente as condições de permanência e posterior conclusão dos acadêmicos nos cursos da instituição, com o propósito de reduzir as taxas de evasão, melhorar o desempenho acadêmico e colaborar para a inclusão social.

Pode-se citar como exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)⁶⁰ que visa contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa, com aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa. Há também o programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE)⁶¹ que concede auxílios financeiros para discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oferecendo os auxílios: transporte, fotocópia, alimentação e moradia, entre outros.

Nestes termos, a inclusão das minorias sociais é um processo gradativo e precisa de políticas públicas intensas nas diferentes esferas sociais, pois Inclusão é um processo que reforça os princípios democráticos de participação social integral e condiz ao máximo de esforço em dar garantia de envolvimento de qualquer cidadão em qualquer espaço da sociedade em que habite (SANTOS, 2003).

⁶⁰ Conforme dados extraídos do sítio eletrônico: <http://ueap.edu.br/pagina/pibic.html>, acesso em 15/12/2022.

⁶¹ Conforme dados extraídos do sítio eletrônico: <http://ueap.edu.br/pagina/proace.html>, acesso em 15/12/2022.

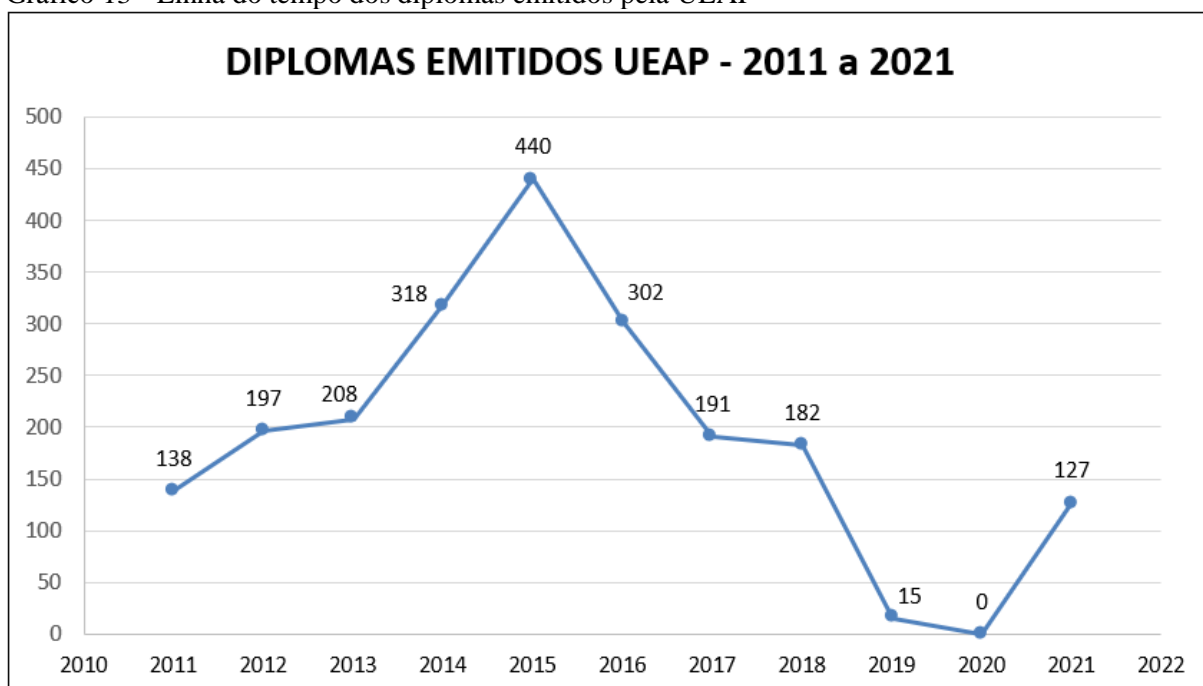
5.1.11 Diplomas emitidos aos egressos da UEAP

A Universidade do Estado do Amapá foi criada em 2006, o primeiro processo seletivo também ocorreu em 2006 (BORGES FILHO, 2010). Neste sentido, as primeiras turmas começaram no início de 2007 e os primeiros formados saíram em 2011. Desta forma, na história de emissão de diplomas, que compreende os anos de 2011 a 2021, a UEAP emitiu 2.118 diplomas⁶² de graduação.

Neste total, estão contabilizados os diplomas de todos os cursos desta Universidade, inclusive os do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que é um programa que a UEAP participa e oferece cursos de graduação para estes profissionais, com PS exclusivo, que não compreende os processos simplificados analisados nesta pesquisa.

Neste contexto, no Gráfico 13 é apresentado o quantitativo de diplomas emitidos por ano no período de 2011 a 2021, assim, no ano de 2011 foram emitidos 138 diplomas, ocorrendo uma crescente nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015. Sendo que, em 2012 foram alcançados 197 diplomas, em 2013 um total de 208, em 2014 foram obtidos 318 e em 2015 foram concedidos 440, ano em que a UEAP atingiu o maior número de pessoas formadas.

Gráfico 13 - Linha do tempo dos diplomas emitidos pela UEAP



Fonte: Adaptado pela Autora (2022) de UEAP (2022).

⁶² Conforme dados extraídos do sítio eletrônico: http://www2.ueap.edu.br/pagina/diplomas_emitidos.html, acesso em 07/06/2022.

A partir de 2016 o quantitativo de emissão de diplomas seguiu decrescente, sendo que no ano de 2016 foram obtidos 302, em 2017 com um total de 191, em 2018 foram alcançados 182, em 2019 foram concedidos 15 e em 2020 não foi emitido nenhum diploma. Em contrapartida, em 2021 ocorreu uma crescente, em relação aos dois anos anteriores, pois foram outorgados 127 diplomas.

Esse período de 2019 a 2021 ocorreu a Pandemia do COVID-19, conclui-se que esse seja o fato motivador para a diminuição de conclusão acadêmica e pouca emissão de diplomas na instituição, pois essa pandemia se expandiu por todas as cidades do mundo, interferindo na continuação de atividades que não fossem essenciais para a vida humana (RODRIGUES *et al.*, 2020).

No que refere a transparência na emissão dos diplomas, é possível identificar o quantitativo de diplomas emitidos, com nome, curso, número do processo de emissão e alguns itens referentes ao registro dos diplomas. E por não ocorrer uma transparência referente ao tipo de vaga ou PS em que o acadêmico adentrou na Universidade, não há como definir quais os grupos de pessoas formaram, ou seja, não dá para saber se ocorreu a entrega de diplomas para pessoas negras, de escolas públicas, pessoas com deficiência, indígenas, entre outros.

Em contrapartida, na pesquisa de campo foi possível falar com servidores da UEAP e questionar sobre os grupos que concluíram cursos, assim foi obtido como resposta que indivíduos de diferentes grupos sociais já receberam diplomas, como exemplo: pessoas provenientes de escolas públicas, afrodescendentes, pessoas com deficiência (cegos, surdos, cadeirantes, baixa visão...) e idosos.

Contudo é possível inferir que o quantitativo de diplomas emitidos por ano na UEAP é baixo, pois são ofertadas por ano mais de 500 vagas e na maioria dos anos, a emissão dos diplomas não alcançou 250 diplomas, que corresponderia a metade da oferta de vagas, além de que, ainda ocorreram outras formas de ingresso na Instituição que não estiveram em análise nesta pesquisa, que são os Processos Simplificados do PARFOR⁶³ e Vestibulinho⁶⁴.

Desta forma, é importante que a UEAP desenvolva políticas de permanência de acadêmicos nos cursos, com mais eficiência, para que assim, a maioria dos discentes alcancem a formação nos cursos de graduação da Instituição. À vista disso, para ocorrer a permanência e conclusão de todos os acadêmicos nos cursos de graduação de uma Universidade, é primordial

⁶³ Oferta de cursos de graduação exclusivo para professores em exercício na rede pública da educação básica. Fonte: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/parfor.html>, acesso em 22/06/2022.

⁶⁴ Processo Seletivo Especial (PSE) para preenchimento de vagas remanescentes e ociosas. Fonte: http://processoseletivo.ueap.edu.br/Arquivos/ProcessoSeletivo/PSS/027_2019_2/841147631.pdf, acesso em 22/06/2022.

pensar em um ambiente que preze pela educação para todos e é necessário respeitar a individualidade dos grupos sociais e preservar as diferenças, tendo a diversidade na igualdade como primeiro fundamento do ato educativo (HADDAD, 2008).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho possibilitou o estudo sobre a educação superior, com o direcionamento ao desenvolvimento de políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente desfavorecidos, com enfoque na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), no que pese a inserção desses grupos no contexto acadêmico, no qual realizou-se um liame entre o objeto de estudo e o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão social, portanto, atendendo à linha de pesquisa do orientador e aos requisitos do programa de mestrado PPGMDR/UNIFAP.

Os resultados obtidos foram a compreensão do processo histórico e atual da educação superior brasileira, a identificação dos direitos que abrangem os grupos socialmente excluídos, o entendimento sobre a igualdade de oportunidades no sentido de incluir todas as pessoas no ambiente educacional, a inserção do objeto de estudo no contexto do desenvolvimento social e a detecção dos procedimentos realizados pela UEAP para incluir as minorias sociais nos processos seletivos da Instituição.

A pesquisa permitiu explorar o tema com o enfoque para inclusão social na Universidade do Estado do Amapá, de forma que a percepção à análise se inclinou a uma interpretação lógico dedutiva. Neste sentido, a construção do trabalho iniciou à análise de premissas gerais para, ao término, alcançar à compreensão particular.

As questões gerais basearam-se no contexto histórico e atual da educação superior, com o embasamento em autores e em indicadores educacionais, nas garantias do direito ao acesso educacional inclusivo no Brasil e nas classificações dos grupos historicamente excluídos da sociedade brasileira.

Estas informações serviram como fundamento para interpretar e discorrer sobre o ponto específico do trabalho, qual seja, a Inclusão Social de grupos vulneráveis na Educação Superior, especialmente na Universidade do Estado do Amapá.

A pergunta norteadora construída encaminhou o trabalho à pesquisa exploratória aspirando o atendimento de três objetivos específicos, que uma vez alcançados, obteve-se as seguintes compreensões sobre o tema.

A educação é indispensável para o alcance do desenvolvimento individual e da sociedade, pois países que adotaram o investimento na educação como estratégia de desenvolvimento obtiveram êxito com a realização de planos com este foco.

A educação superior brasileira passou por um marcante período histórico de elitização, causada pela colonização, pelo sistema escravocrata e pela desigualdade socioeconômica do país. Nestes termos, foram desenvolvidas políticas de ações afirmativas direcionadas a

impulsionar a democratização no acesso e para que a população excluída pudesse alcançar essa modalidade de ensino.

Uma importante política afirmativa adotada progressivamente pelas Universidades foram as normativas de cotas, estas direcionaram-se a incluir, nas graduações, algumas minorias sociais, estas foram: pessoas de baixa renda vindas de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e pessoas com deficiência, sendo que com o tempo, foram criadas mais normas que inseriram, na educação superior, uma maior diversidade de grupos vulneráveis.

Ao mesmo tempo em que as pessoas historicamente excluídas eram sutilmente inseridas, através das cotas, nas arenas da sociedade, ocorriam as discriminações e falta de suporte especializado ou financeiro que auxiliassem no êxito desses grupos. Com o passar dos anos foram sendo criadas mais políticas públicas direcionadas a essas minorias sociais para diminuir a desistência destes, nos campos educacionais do país.

Uma vez que, para se ter uma sociedade mais igualitária e menos excludente é essencial que ocorra a inserção de todas as minorias sociais nos campos da sociedade e seja disponibilizado a acessibilidade adequada à cada pessoa. Relacionado a isso, é imprescindível que as Universidades insiram todos os grupos sociais nas vagas das Instituições e busquem, cada vez mais, garantir o acesso, a permanência e conclusão de todas as pessoas, para que assim, ao final, estas contribuam com o desenvolvimento do Brasil, Estados e/ou cidades que residem.

Com base nos dados do INEP e do IBGE, constatou-se que de 2015 a 2019 ocorreu uma crescente na criação de instituições de educação superior, onde o último ano alcançou 2.608 estabelecimentos. Sobre os cursos de graduação no Brasil por ano e modalidade de ensino, detectou-se que de 2009 a 2019 a maioria ocorreu de forma presencial.

Nos dados da pesquisa também foi possível constatar que a taxa de frequência escolar no ensino superior, na cidade de Macapá foi de 41%, sendo mais alta que a do próprio Estado do Amapá que ficou com 34%, no entanto, ainda se considera baixa, por não alcançar nem 50% do índice. O que transparece a considerável precariedade de ofertas de vagas para acesso ao ensino superior no âmbito estadual.

Neste contexto, a Universidade do Estado do Amapá foi criada para suprir a carência de Ensino Superior na região e para formar cidadãos qualificados, para atuarem no mercado de trabalho local. Neste sentido, esta dissertação trouxe para análise a oferta de vagas para acesso à UEAP, subdividida em categorias sociais, no período de 2013 a 2021, com enfoque aos grupos socialmente desfavorecidos.

Inicialmente, através de bases teóricas foi possível constatar que, desde o primeiro vestibular no ano de 2006, a UEAP incluiu três minorias sociais, estas foram os alunos

originários de escolas públicas, as pessoas com deficiência e os indígenas, com isso, pode-se afirmar que a UEAP já foi lançada abrangendo alguns grupos historicamente excluídos.

Nos anos de análise dos processos seletivos que selecionaram os candidatos às vagas de graduação da UEAP, constatou-se que de 2013 a 2019 foram reservadas vagas para às pessoas com deficiência, indígenas e as demais foram divididas proporcionalmente entre egressos da Rede Pública, Rede Universal e Afrodescendentes. Nos anos de 2020 e 2021, mantiveram-se as divisões de vagas anteriores e também foram inseridas reservas de vagas para candidatos oriundos de comunidades tradicionais e extrativistas, e para transexuais e transgêneros.

Assim, ratifica-se a hipótese inicialmente formulada, posto que a UEAP realiza procedimentos que disponibilizam a possibilidade de acesso às minorias sociais aos cursos desta Universidade, pois esta inclui grupos sociais historicamente desfavorecidos, nas vagas da Instituição.

No entanto, mesmo com as reservas de vagas adotadas pela instituição, foi detectado que nos anos de 2014, 2016, 2017 e 2018 a maioria dos aprovados foram da rede universal, conseqüentemente, foram os anos que os candidatos da rede pública menos se inscreveram no certame.

Além disso, constatou-se que mesmo com a reserva de vagas para as seguintes minorias sociais: PCD, indígenas, TRD e TRS, na maior parte dos anos, essas vagas foram pouco preenchidas. Um dos motivos detectado foi o baixo quantitativo de candidatos inscritos, que têm direito a esses tipos de vagas.

Posto isto, propõe-se como sugestão de melhoria, que a UEAP promova políticas públicas de forma a interagir com a sociedade, com o fim de fomentar que as minorias sociais busquem pleitear as vagas ofertadas para acesso aos seus cursos de ensino superior.

No trabalho foi mostrado o percentual de formados pela UEAP, porém somente constatou-se o quantitativo total e por ano de diplomas emitidos, ou seja, não foi possível distinguir o grupo social que a pessoa formada fazia parte. Contudo, detectou-se que a quantidade total de formados foi baixa, pois na maioria dos anos, nem a metade das pessoas que conseguiram as vagas, alcançaram os diplomas.

Portanto, sugere-se que a atuação da UEAP seja mais eficaz em relação às políticas públicas de acesso e permanência. Relativo às medidas de acesso, orienta-se que a UEAP crie programa institucional com objetivo de interagir juntos às escolas de Ensino médio do Estado do Amapá, principalmente às públicas, para trazer esses alunos para concorrerem às vagas nos cursos da instituição, além disso, para identificar os diferentes grupos sociais nas escolas e primar pelo alcance da diversidade de pessoas no incentivo à busca de vagas.

No que se refere à permanência de alunos nos cursos da UEAP, constatou-se que um quantitativo baixo de alunos conseguiu diplomas, logo conclui-se que as medidas de permanência não estão sendo eficazes. Então, sugere-se que a instituição constitua equipes para identificarem os entraves que permeiam a universidade e, posteriormente, crie programas direcionados a cada grupo social, com o intuito de incluir os grupos sociais que mais reprovam, trancam ou desistem, para que conseqüentemente possa-se alcançar a conclusão, da maioria das pessoas, nos cursos da instituição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.; PORTELA, C. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. *In*: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 149-159.

AMAPÁ. **Lei nº 0996, de 31 de março de 2006. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Amapá e dá outras providências**. Macapá, 2006a. Disponível em <http://www.ueap.edu.br/storage/documents/general/3.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

AMAPÁ. **Lei nº 0996, de 31 de maio de 2006. Institui a Universidade do Estado do Amapá e dá outras providências**. Macapá, 2006b. Disponível em <http://www.ueap.edu.br/storage/documents/general/4.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

AMAPÁ. **Lei nº 1.023, de 30 de junho de 2006. Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições estaduais de educação superior e dá outras providências**. Macapá, 2006c. Disponível em <https://mpap.mp.br/?view=article&id=6704:lei-ap-1023-2006&catid=16>. Acesso em: 10 dez. 2020.

AMAPÁ. **Resolução nº 10/2008-CONSU/UEAP. Regimento Geral**. Macapá, 2008. Disponível em http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Postagens/Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20Site%202019/Atualiza+des/REGIMENTO_GERAL_UEAP%20atualizado.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

AMAPÁ. **Resolução nº 003/2009-CONSU/UEAP. Estatuto**. Macapá, 2009. Disponível em http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Postagens/Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20Site%202019/Atualidades/ESTATUTO_UEAP%20atualizado.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

AMAPÁ. **Resolução nº 261/2018-CONSU/UEAP. Plano de desenvolvimento Institucional – PDI (2018/2022)**. Macapá, 2017. Disponível em http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Postagens/Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20Site%202019/Atualidades/ESTATUTO_UEAP%20atualizado.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

AMARAL, J. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza. 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

ARAÚJO, M. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisando o debate. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro. v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/BVXTfbqzJJYh7pwSkjdzpN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

AZEVEDO, G. **Raça, igualdade e trauma: a função do direito na inclusão/exclusão dos negros na diferenciação social brasileira**. Orientador: Leonel Severo Rocha. 2016. 272 f.

Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7114/Guilherme%20de%20Azevedo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 jan. 2022.

AZEVEDO, M. Igualdade e equidade: qual é a medida da Justiça Social? **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/PsC3yc8bKMBBxzWL8XjSXYP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BAHIA. **Defensoria Pública do Estado Entendo a diversidade sexual**. 1. ed. Salvador: ESDEP, 2018. Disponível em: https://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2019/01/cartilha_diversidade-sexual.pdf Acesso em: 13 jul. 2022.

BITTENCOURT, L. O movimento indígena organizado na América Latina: a luta para superar a exclusão. In: IV Encontro da ANPHLAC, 2000, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPHLAC, 2000. Disponível: http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/libertad_bittencourt.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BORGES FILHO, J. **Política cultural na educação superior: os casos das Universidades Federal e do Estado do Amapá – UNIFAP E UEAP**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/POL%c3%8dTICA-CULTURAL-NA-EDUCA%c3%87%c3%83O-SUPERIOR-os-casos-das-Universidades-Federal-e-do-Estado-do-Amap%c3%a1-UNIFAP-e-UEAP.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/projetos_fluxos/doc_principais_ecopolitica/projeto_fluxo_declaracao_universal_dos_direitos_humanos_de_1948.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 25 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos dos LGBT.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2009.

CAMARGO, E. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **EDITORIAL Ciênc. educ.** Bauru, v 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 abr. 2021.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.45-56, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 17, n. 49, p.117-133, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CASEIRO, L. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2016. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3757/3486>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CECCHIN, A. Ações afirmativas: inclusão social das minorias. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**, Umuarama. v. 9, n. 2, p. 325-354, jul./dez. 2006.

CUNHA, M. Mulher e historiografia: Da visibilidade à diferença. **Revista História e Ensino**, Londrina, v.6, p. 141-161, out. 2000.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

DUARTE, M. R. T. Educação e desenvolvimento: modos de regulação dos sistemas educacionais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v. 30, n. 2, p. 683-718, maio/ago. 2012.

DUARTE, N. **Política Social: um estudo sobre educação e pobreza**. Orientadora: Silvia Cristina Yannoulas. 2012. 253 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília. 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10909/1/2012_NataliadeSouzaDuarte.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

FAUSTINO, R. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 188-208, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639845/7408>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FAZZANO, L. H. et al. Análise do comportamento e população LGBT: revisão das produções de pós-graduação no Brasil. **Revista Perspectivas**, v. 11, n. 1, p. 52-62, 2020. Disponível em: <https://revistaperspectivas.emnuvens.com.br/perspectivas/article/view/640/326> Acesso em: 13 jul. 2022.

FERRARI, M.; SEKKEL, M. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Revista Psicologia: ciência & profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZZXzrDXdcz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FREIRE, P. **À Sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, J. Território, estratégias educacionais e potencialidade de inovações tecnológicas na Amazônia. In: CHAVES, D. (org.) **Inovação na Amazônia**: debates sobre tecnologia, desenvolvimento e empreendedorismo. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

FREITAS, J. **O direito à terra dos remanescentes de quilombos no Estado do Amapá**. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

GADOTTI, M. **Estado e Educação Popular**: desafios de uma política nacional. In: Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4336>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo. **Perspec. [online]**. 2000, v.14, n. 2, p. 03-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GARLET, M., GUIMARÃES, G.; BELLINI, M. Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/5208/4948>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GIL, A. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GUERRA, S. **Primeiros passos para o desenvolvimento social**: a educação problematizadora e um outro olhar para mundo. Franca: Uni-FACEF, 2017. Disponível em: http://pos.unifacef.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o_SANDRA-A.-FERREIRA-GUERRA.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

GUGLIANO, A.; MENDES, T.; STEIN, G. Políticas públicas e direitos das pessoas com deficiência no Brasil (1988-2016). Campos Neutrais – **Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, v. 2, n. 1, p. 9-23, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cn/article/view/11559/7810>. Acesso em: 14 jan. 2022.

HADDAD, F. O. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil/Amapá**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama>. Acesso em: 11 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua -Tabelas Educação 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 14 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019** [online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Tabelas_d_e_divulgacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.xls. Acesso em: 10 nov. 2021.

JESUS, V. **Do silêncio ao Estatuto da Igualdade Racial: os caminhos da igualdade no direito brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de São Paulo, Faculdade de Direito, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-12022014-112336/publico/Vinicius_Mota_de_Jesus_Versao_corrigeida.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

LARA, S. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto História**. n. 16, p. 25-38, fev. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11185/8196>. Acesso em: 14 fev. 2022.

LAVALLE, A. Cidadania, igualdade e diferença. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 59, p. 76-93, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/TfYpVcjm7ghXWfZqzv6SjHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MANTOAN, M. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 55-64, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805803.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MARIN, R. E. A.; GOMES, F. Reconfigurações coloniais: tráfico de indígenas, fugitivos e fronteiras no Grão-Pará e Guiana Francesa (séculos XVII e XVIII). **Revista de História**, São Paulo, n. 149, p. 69-107, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18966/21029>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MELO, C. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros Ed., 2003.

MELO, F.; MARTINS, L. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p.111-130, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/v8LqWjky4kZ5tZ74vyNkLVG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS - MPMG. **Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Belo Horizonte: MPMG, 2014.

MONTEIRO, K.; GRUBBA, L. A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de suffragettes às sufragistas. **Direito e Desenvolvimento**. João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 261-278, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/563/441>. Acesso em: 05 fev. 2022.

MOREIRA, J.; LIMA, N. Políticas para a educação inclusiva, diversidade cultural e a formação de professores: primeiras aproximações. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, Dossiê Inclusão e Diversidade, p. 122-134, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i4.232>. Acesso em: 20 fev. 2020.

NIEROTKA, R.; TREVISOL, J. **Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6qyg8/pdf/nierotka-9786550190071.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

NOVAES, C.; FONSECA, J. A Universidade Brasileira e sua função social no percurso constitucional. **Conedu**, 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5314_25082020163143.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

PEREIRA, J.; SARAIVA, J. Trajetória histórico-social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677/12981. Acesso em: 10 set. 2022.

PORFÍRIO, F. **Minorias**. Site uol mundo educação, 2022. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/minorias.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PORTO, J. **Amapá: Principais Transformações Econômicas e Institucionais – 1943 a 2000**. Macapá: Edição do autor, 2007.

PORTO, M.; PACHECO, T.; LEROY, J. (org.). **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/468vp/pdf/porto-9788575415764.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

REIS, E.; SCHWARTZMAN, S. **Pobreza e exclusão social: aspectos sociopolíticos**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/exclusion.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

RODRIGUES, B. *et al.* **Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 44 sup.1, 2020.

SALHEB, G. **As dimensões política e simbólica da educação ambiental.** Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppgdapp/files/2013/04/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O-FINAL-REVISADA-P-IMPRESS%20c3%83O.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, A. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1132.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

SANTOS, M. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n. 7, maio 2003. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

SANTOS, T.; HOSTINS, R. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma revisão da Legislação. **Revista UNOPAR Científica Ciências Humanas e da Educação**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/3104>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS, W. Pessoas com deficiência: nossa minoria. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501-519, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/SDWpCmFGWGn69qtRhdqqGSy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. Contemporânea - **Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/20/5>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SCHWARTZMAN, S. **As causas da pobreza.** Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2004.

SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão social na Universidade Brasileira. In: SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL – EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO, Mesa redonda “**Inclusão Social na Universidade: uma questão pertinente?**”. Belo horizonte: UFMG, 2006. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SILVA, A. V. **O desafio das ações afirmativas no direito brasileiro.** 2002. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/3479/o-desafio-das-acoes-afirmativas-no-direito-brasileiro>. Acesso: 20 jun. 2022.

SILVA, R. B. L. e. **Diversidade, uso e manejo de quintais agroflorestais no Distrito do Carvão, Mazagão-AP, Brasil**. 2010. 284 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SIQUEIRA, D.; CASTRO, L. Minorias e grupos vulneráveis: a questão terminológica como fator preponderante para uma real inclusão social. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**, v. 5, n. 1, 2017.

Disponível em:

<https://fafibe.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/219>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SOUZA, N. J. **Desenvolvimento econômico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/32055515/Desenvolvimento_Economico_Nali_de_Jesus_de_Souza. Acesso em: 22 set. 2019.

STAUB, E. **Desafios estratégicos em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, Ministério da Ciência e Tecnologia, Academia Brasileira de Ciências. Brasília, 18 a 21 de setembro de 2001. Disponível em: www.iedi.org.br/admin_ori/pdf/desafios.pdf. Acesso em 07 out. 2019.

TAVARES, I.; PAIXÃO, E.; BRITO, A. Acesso de Indígenas ao Ensino Superior da Universidade do Estado do Amapá: estudos e notas sobre o uso da internet e suas tecnologias. **Revista Tempo Amazônico**, v. 4, n. 2, p.17-32, jan./jun. 2017.

TILLY, L. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 3, p. 29-62, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/cmrodrigues,+Arquivo+03.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEAP). **Site oficial**, 2022. Disponível em: <http://www2.ueap.edu.br/index.php>. Acesso em: 7 jun. 2022.

VIANNA, C. **Educação Inclusiva na Constituição de 1988: uma questão ética e jurídica**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/7648/1/Carlos%20Eduardo%20Souza%20Vianna.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – REQUERIMENTO DESTINADO À UEAP

10/08/2022 18:11

Yahoo Mail - Solicita Informações_Dados_Dissertação_Mestrado

Solicita Informações_Dados_Dissertação_Mestrado

De: family gabrielle abraçado da conceição Abraçado (milygabi@yahoo.com.br)

Para: protocolo@ueap.edu.br

Data: quarta-feira, 16 de março de 2022 17:04 BRT

Magnífica Reitora,

Cumprimentando-a cordialmente, encaminho o Ofício em anexo, formulado por esta mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá (PPGMDR/UNIFAP), conforme comprova a declaração de vínculo em anexo, com o fim de contar com a colaboração desta respeitável Instituição de Ensino Superior do Estado do Amapá, quanto a disponibilização de informações para o levantamento de dados para a composição de trabalho de dissertação intitulada "*A educação como base para a igualdade: a inclusão social na Universidade do Estado do Amapá*", cuja temática segue o acesso, a permanência e a conclusão da educação superior aos grupos sociais historicamente desfavorecidos na Universidade Estadual do Amapá (UEAP).

.

Oportunamente, a fim de viabilizar a comunicação, a requerente informa os contatos abaixo:

Telefone: (96) 99145-2691;

E-mail: milygabi@yahoo.com.br;

Certo de contar com a colaboração desta Instituição, desde já agradeço.

Atenciosamente,

Jamily Freitas



OFICIO UEAP_JAMILY FREITAS.pdf
156.1kB



Jamily Freitas_declaracao_2019101683.pdf
14.5kB

À REITORIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ

AV. PRESIDENTE VARGAS, N. 650
CENTRO
MACAPÁ/AP
CEP 68.900-070

Magnífica Reitora,

Cumprimentando-a cordialmente, pelo presente instrumento, dirijo-me a vossa magnificência para inicialmente informar que a requerente que esta subscreve é mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá (PPGMDR/UNIFAP), conforme comprova a declaração de vínculo em anexo, e está realizando levantamento de dados para a composição de trabalho de dissertação intitulada “A educação como base para a igualdade: a inclusão social na Universidade do Estado do Amapá”, cuja temática segue o acesso, a permanência e a conclusão da educação superior aos grupos sociais historicamente desfavorecidos na Universidade Estadual do Amapá (UEAP).

Seguindo o inicialmente posto, esta mestranda necessita da colaboração desta respeitável Instituição de Ensino Superior do Estado do Amapá no sentido de fornecer informações que serão essenciais para análise do objeto de estudo da pesquisa em andamento.

Portanto, solicita a prestação das seguintes informações referentes a atuação desta Universidade do Estado do Amapá relacionadas à Inclusão social de grupos historicamente desfavorecidos no ensino superior, especificamente na graduação, conforme segue:

- Disponibilização dos editais dos processos seletivos da UEAP, para o preenchimento das vagas nos cursos de graduação dos anos de 2007, 2008,

2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, pois estes não constam no site desta Instituição;

- Preenchimento do quadro em anexo (Quadro I) referentes ao acolhimento e políticas públicas para à inclusão social dos grupos historicamente desfavorecidos na UEAP;

Desde já, certo de contar com a colaboração desta respeitável instituição, requer a vossa senhoria o fornecimento de informações e documentos ora solicitados.

Oportunamente, a fim de viabilizar a comunicação com a requerente, informa abaixo os contatos para resposta a presente solicitação:

Telefone: (96) 99145-2691;

E-mail: milygabi@yahoo.com.br;

Macapá/AP, 16 de março de 2022.



JAMILY GABRIELLE DA CONCEIÇÃO FREITAS
MESTRANDA



RAULLYAN ECRJA LIMA E SILVA
PROF. DR. ORIENTADOR

Quadro I

INFORMAÇÕES REFERENTES À INCLUSÃO SOCIAL DOS GRUPOS HISTORICAMENTE DESFAVORECIDOS NA UEAP	
1.	Como é feito o acolhimento às minorias sociais na UEAP? Especificamente às:
a.	Pessoas na pobreza
b.	Pessoas com deficiência
c.	Pessoas negras
d.	Mulheres
e.	Indígenas
f.	Comunidades Tradicionais
g.	Transgêneros e transexuais
2.	Quais políticas públicas ou ações afirmativas a UEAP adota para que as minorias sociais permaneçam estudando e concluam o nível superior na Universidade? Especificamente às:
a.	Pessoas na pobreza
b.	Pessoas com deficiência
c.	Pessoas negras
d.	Mulheres
e.	Indígenas
f.	Comunidades Tradicionais
g.	Transgêneros e transexuais
3.	A UEAP tem um corpo técnico para atender essas minorias sociais quando precisarem? Se sim, quais setores e especialidades?
a.	Pessoas na pobreza
b.	Pessoas com deficiência
c.	Pessoas negras
d.	Mulheres
e.	Indígenas
f.	Comunidades Tradicionais
g.	Transgêneros e transexuais

ANEXO B – ENCAMINHAMENTO DA UEAP EM RELAÇÃO À SOLICITAÇÃO DE DADOS

10/08/2022 18:34

Yahoo Mail - Re: Solicita Informações_Dados_Dissertação_Mestrado

Re: Solicita Informações_Dados_Dissertação_Mestrado

De: Enilson Cirilo de Souza (enilson.souza@ueap.edu.br)

Para: milygabi@yahoo.com.br

Data: quinta-feira, 17 de março de 2022 09:05 BRT

Prezado (a),

Confirmamos o recebimento de seu e-mail, o qual já foi encaminhado ao setor competente. Protocolo geral nº 0323/2022- Protocolo /UEAP.

Atenciosamente,

Em qua., 16 de mar. de 2022 às 17:04, 'family gabrielle abraçado da conceição Abraçado' via Protocolo <protocolo@ueap.edu.br> escreveu:

Magnífica Reitora,

Cumprimentando-a cordialmente, encaminho o Ofício em anexo, formulado por esta mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá (PPGMDR/UNIFAP), conforme comprova a declaração de vínculo em anexo, com o fim de contar com a colaboração desta respeitável Instituição de Ensino Superior do Estado do Amapá, quanto a disponibilização de informações para o levantamento de dados para a composição de trabalho de dissertação intitulada "*A educação como base para a igualdade: a inclusão social na Universidade do Estado do Amapá*", cuja temática segue o acesso, a permanência e a conclusão da educação superior aos grupos sociais historicamente desfavorecidos na Universidade Estadual do Amapá (UEAP).

Oportunamente, a fim de viabilizar a comunicação, a requerente informa os contatos abaixo:

Telefone: (96) 99145-2691;

E-mail: milygabi@yahoo.com.br;

Certo de contar com a colaboração desta Instituição, desde já agradeço.

Atenciosamente,

Jamily Freitas

--

Enilson Cirilo de Souza

Setor de Comunicação Administrativa-UEAP