

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO/PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JESSIANE GISELE BARROSO DA SILVA

A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UFAC E SUA MATERIALIZAÇÃO COMO
POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

RIO BRANCO (AC)

2019

JESSIANE GISELE BARROSO DA SILVA

**A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UFAC E SUA MATERIALIZAÇÃO COMO
POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre - UFAC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha: Políticas e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

RIO BRANCO (AC)

2019

JESSIANE GISELE BARROSO DA SILVA

**A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UFAC E SUA MATERIALIZAÇÃO COMO
POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal do Acre - Mestrado Acadêmico em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UFAC, aprovado aos trinta dias do mês de Outubro do ano de 2019.

Linha: Políticas e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Aprovado em ____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho – Orientador
PPGE/UFAC

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves – Examinador interno
PPGE/UFAC

Prof.^a Dra. Josenilda Maria Maués da Silva – Examinadora Externa
PPED/NEB/UFPA

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação de mestrado é fruto não apenas de um esforço pessoal, mas também de apoio de diversas pessoas que, direta ou indiretamente, me deram incentivo intelectual e emocional. Sendo assim, dedico os meus agradecimentos, primeiramente, à minha família, pois sem ela eu não teria chegado até aqui; à minha bisavó, minha eterna e amada Dona Moça (*In memoriam*); à minha avó Noêmia, que sempre foi minha fonte de inspiração; à minha mãe, a minha Deusa, um exemplo de resiliência, a quem dedico todo o meu amor e toda a minha gratidão. Sinto-me privilegiada e muito orgulhosa por ter uma família tão especial;

Ao meu companheiro e eterno namorado, Eduardo Pitt, por todo amor, carinho, compreensão e apoio incondicional durante todos os momentos. Obrigada por permanecer e caminhar ao meu lado, por se fazer presente a cada dia, pelo seu abraço, pelo seu sorriso e muito obrigada por saber me fazer feliz;

Agradeço ao meu orientador, Mark Clark, pela orientação, pelas correções minuciosas, por todo o ensinamento durante esta jornada, pela paciência, sobretudo, na reta final deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim, obrigada pelos incentivos e elogios, e por que não agradecer pelos “puxões de orelha”?! Tenho certeza de que não chegaria até aqui sem o seu apoio. Você foi e está sendo muito mais que orientador, como o senhor mesmo disse durante um dos nossos encontros, ao confidenciar algo particular que poderia falar, afinal, estava entre amigos. E é exatamente os sentimentos de amizade, admiração e gratidão que ficam por esses dois anos em que compartilhamos muitas tardes de trabalho intenso. Afinal, a pergunta que não quer calar: esse texto sai ou não sai? E saiu, e nele tem marcas profundas de todo esforço e dedicação com que o senhor faz o seu trabalho;

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por todo o aprendizado. Aos membros da banca examinadora, Professor Rafael Gonçalves e Professora Josenilda Maués, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com este trabalho;

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro, que foi fundamental para minha permanência no programa. Aos amigos e amigas do mestrado por termos compartilhado momentos de alegrias e também das angústias da vida do pós-graduando e principalmente, pela preocupação e apoio constantes, pelo convívio, amizade e apoio demonstrado.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

RESUMO

Essa dissertação tem como tema as políticas de ações afirmativas na educação superior, tomando como objeto de estudo a materialização da Lei 12.711/2012, denominada como Lei de Cotas, que preconiza a reserva de vagas aos alunos oriundos de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Neste trabalho, tem-se como *locus* de pesquisa a Universidade Federal do Acre – UFAC, *Campus* Sede, na perspectiva de responder a seguinte questão: De que forma a materialização da Lei 12.711/2012 vem contribuindo para a inserção de pretos, pardos e indígenas no ensino superior na UFAC? Definiu-se, como objetivo geral, analisar o processo, o funcionamento e a distribuição de vagas para os alunos pretos, pardos e indígenas na UFAC, no período de 2013 a 2019, bem como compreender de que forma a IES busca atender aos objetivos da Política das Ações Afirmativas. Para a discussão da temática e realização da pesquisa empírica realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, bem como aplicação de questionários aos egressos do ano de 2013, cujo procedimento metodológico adotado funda-se em uma abordagem qualitativa-quantitativa. Os pressupostos teórico-metodológicos referenciados na análise ancoram-se na “Abordagem do Ciclo de Políticas” formulados por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e Ball (1994), mais especificamente o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática e o contexto dos resultados e efeitos. Os resultados encontrados revelam que a UFAC vem cumprindo o que determina a lei, no sentido de promover o acesso e a manutenção de pretos e pardos e indígenas. Identificou-se, também, que existe uma mudança do perfil no preenchimento das vagas por modalidades nos cursos de licenciatura e bacharelado, de acordo com a condição socioeconômica dos candidatos. Este estudo aponta para a necessidade de uma melhor compreensão do processo de inserção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na educação superior, o que ainda se configura como arena de disputa e de conflito de interesses dos grupos envolvidos na universidade.

Palavras-chave: Política de Ações Afirmativas; Cotas raciais; Educação Superior; Universidade Federal do Acre.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the affirmative action policies in higher education, taking as its object of study the materialization of the Law 12.711 / 2012 called the "Quota Law", which recommends the reservation of vacancies to students from public schools, low-income, black, brown, indigenous people and people with disabilities. This work has as research *locus* the Federal University of Acre - UFAC, Main Campus, in the perspective of answering the following question: How the materialization of Law 12.711 / 2012 has contributed to the inclusion of black, brown and indigenous people in the higher education at UFAC? It has set, as the general objective, to analyze the process, operation and distribution of vacancies for black, brown and indigenous students at UFAC, from 2013 to 2019, and also to understand how IES seeks to meet the objectives of the Policy of the Affirmative Actions as well. For the discussion of the theme and the realization of the empirical research, a bibliographic and documentary research was conducted, as well as the application of questionnaires to the graduates of 2013, whose methodological procedure adopted is based on a qualitative-quantitative approach. The theoretical-methodological assumptions referenced in the analysis are anchored in the "Policy Cycle Approach" formulated by Stephen Ball and Richard Bowe (1992) and Ball (1994), more specifically the context of influence, the context of text production, the context of practice and the context of the results and effects. The results revealed that the UFAC has been complying the law by promoting the access and the maintenance of black and brown and indigenous people. It was also identified that there is a change in the profile of filling vacancies by modalities in undergraduate and bachelor degrees courses according to the socioeconomic status of the candidates. This study points to the need for a better understanding of the process of insertion of black, brown, indigenous people and people with disabilities in higher education, which is still configured as arenas of dispute and conflict of interest of groups involved in the university.

Keywords: Affirmative Action Policy; Racial quotas; College education; Federal University of Acre.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELA	Centro de Educação Letras e Artes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MED	Mestrado em Educação
NEABs	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NURCA	Núcleo de Registro e Controle Acadêmico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígena
SEE	Secretaria de Estado de Educação e Esporte
SEPPIR	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMS	Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	–	CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADOS DA UFAC, CAMPUS/SEDE.....	62
QUADRO 2	–	DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS NA MODALIDADE COTAS RACIAIS NOS EDITAIS DE 2013 A 2019.....	65
QUADRO 3	–	LEGENDAS PARA EFEITO DE ESPECIFICAÇÃO DA MODALIDADE DE ACESSO.....	65
QUADRO 4	–	VAGAS OFERTADAS NA MODALIDADE COTAS RACIAIS AOS CURSOS DE PSICOLOGIA, MÚSICA E LETRAS LIBRAS	67
QUADRO 5	–	OFERTA E PREENCHIMENTO DAS VAGAS OFERTADAS NAS MODALIDADES DE INGRESSO NOS CURSOS DE LICENCIATURA PREVISTAS NO EDITAL Nº01/2012.....	72
QUADRO 6	–	OFERTA E PREENCHIMENTO DAS VAGAS OFERTADAS NAS MODALIDADES DE INGRESSO NOS CURSOS DE BACHARELADO PREVISTAS NO EDITAL Nº01/2012.....	73
QUADRO 7	–	FORMA DE EVASÃO POR MODALIDADE DE INGRESSO NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	75
QUADRO 8	–	FORMA DE EVASÃO POR MODALIDADE DE INGRESSO NOS CURSOS DE BACHARELADO	76
QUADRO 9	–	POPULAÇÃO RESIDENTE, POR COR OU RAÇA, SEGUNDO A SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO, SEXO E IDADE	80
QUADRO 10	–	TENTATIVA DE INGRESSO NA UFAC EM RELAÇÃO A IDADE ...	82
QUADRO 11	–	OPÇÃO PELA MODALIDADE DE COTAS	84
QUADRO 12	–	DIFICULDADE DE ADAPTAÇÃO NO MEIO ACADÊMICO	86
QUADRO 13	–	AUXÍLIOS FINANCEIROS	88
QUADRO 14	–	ATUAÇÃO NA ÁREA DE FORMAÇÃO	90
QUADRO 15	–	A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE COTAS NA ÓTICA DOS EGRESSOS	91

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	–	AUTODECLARAÇÃO DOS INTREVISTADOS	79
GRÁFICO 2	–	TENTATIVA DE INGRESSO NA UFAC EM RELAÇÃO A IDADE ...	81
GRÁFICO 3	–	OPÇÃO PELA MODALIDADE DE COTAS	84
GRÁFICO 4	–	AUXÍLIOS FINANCEIROS	87

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO..... 63

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	POLÍTICAS EDUCACIONAS E AÇÕES AFIRMATIVAS: BASES E REFERÊNCIAS PARA INCURSÃO	32
2.1	DIREITOS SOCIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	41
3	A FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA LEI 12.711/2012	54
3.1	POLÍTICA DE COTAS E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	54
4	A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	61
4.1	EDUCAÇÃO PÚBLICA SUPERIOR E POLÍTICA DE COTAS: O PERCURSO NA UFAC	61
	CONCLUSÕES	95
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICE	105

1 INTRODUÇÃO

Neste primeiro momento, tomo a liberdade de escrever este texto em primeira pessoa do singular, por compreender que, embora eu tenha tido apoio de muitas pessoas, fora necessária uma profunda reflexão e amadurecimento a respeito do tema escolhido para desenvolver esta pesquisa e sobre se, de fato, eu estaria preparada para as possíveis críticas em relação à legitimidade da minha escrita, fala e abordagem do tema.

Nesses termos, este será o momento em que eu me apresento e digo de onde e por que falo. Afinal, uma não negra pode falar sobre cotas raciais? De que lugar eu falo? Isso foi o que mais me inquietou durante a definição deste tema que tanto me instigava. Nas conversas preliminares com meu orientador e com algumas das professoras do Programa de Mestrado em Educação da UFAC, ao qual me vinculo, tive acesso a opiniões e posições que serviram para me convencer a enfrentar o desafio de abraçar este tema. Mas o que mais me motivou e me convenceu de que esta seria uma temática que eu poderia pesquisar sem maiores pudores foi a leitura do livro de Djamilia Ribeiro (2017):¹ “O que é lugar de fala?”.

Nessa obra, a autora aborda a questão da multiplicidade das vozes, representatividade e lugar de fala, sobretudo, a necessidade de dar voz àquelas falas que, por vezes, foram silenciadas, pois,

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa [...]. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem [...]. Como disse Rosane Borges, [...] pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (RIBEIRO, 2017, p. 85,86).

Nesse sentido, o meu lugar de fala se legitima a partir do momento em que me apresento na condição de mulher branca, professora, licenciada em Artes Cênicas/Teatro pela UFAC, cisgênero², sendo a primeira pessoa de minha família a cursar e concluir um curso de graduação

¹ Mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo. A autora é referência na militância do feminismo negro no Brasil.

² Diz-se da pessoa que se identifica completamente com o seu gênero de nascimento; refere-se às mulheres e aos homens em completa conformidade com os órgãos sexuais que lhes foram atribuídos à nascença; opõe-se ao transgênero (não identificação com o gênero de nascimento). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cisgenero/>. Acesso em: 15 de dez. de 2018.

em uma universidade pública federal, tendo como herança uma ancestralidade marcada pelas desigualdades econômicas, sociais e culturais. Assim, vou priorizar falar sobre as mulheres de minha família, pois elas sempre foram a base de sustentação do nosso lar.

Sou bisneta de uma parteira, seringueira e lavadeira negra, analfabeta, que, ao migrar do seringal para a cidade, ajudou a sustentar os seus netos lavando roupas às margens do Rio Acre, na cidade de Rio Branco. Sou neta de uma costureira negra semianalfabeta que, de “ponto em ponto”, buscava o sustento de seus filhos com muita dificuldade. Sou filha de uma artesã branca que estudou até o ensino fundamental.

Nesse cenário é que me apresento e me reconheço como fruto desse meio, embora me posicione, agora, na condição de alguém que teve o privilégio de romper com o ciclo de exclusão escolar que, por muito tempo, perpetuou-se em minha família. De outra feita, reconheço que essa possibilidade só se tornou possível devido à materialização de políticas públicas que contribuíram para democratizar o acesso à educação superior em universidades públicas, criando condições objetivas para que filhos das classes sociais mais pobres pudessem acessar e prosseguir com sucesso a trajetória de formação acadêmica em um curso de graduação.

Assim, no ano de 2014, concluí a graduação no curso de Artes Cênicas pela Universidade Federal do Acre/UFAC e, em janeiro de 2015, por aprovação em concurso público de provas e títulos, assumi o cargo de professora de Arte do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação/SEE-AC.

Paralelamente, em novembro daquele mesmo ano, tive a oportunidade vivenciar a docência na educação superior por dois anos consecutivos, na condição de professora substituta do Centro de Educação, Letras e Artes/CELA-UFAC, ministrando aulas nos cursos de Pedagogia e Artes Cênicas, além de ter tido a oportunidade de atuar como professora formadora no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR/UFAC. Em setembro de 2017, dei prosseguimento à vida acadêmica ao ser aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação da UFAC.

Todas essas experiências pessoais e profissionais foram de fundamental importância para suscitar em mim as questões que me instigam e me movem a pretender desenvolver uma pesquisa acadêmica que aborde exatamente os efeitos da materialização de políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à educação superior.

Sendo assim, a intenção desta pesquisa consiste em analisar a materialização das políticas de ações afirmativas no âmbito de uma universidade pública federal da Região Norte, a Universidade Federal do Acre/UFAC, especialmente a efetivação da política de cotas nos

cursos de graduação dessa Instituição de Ensino Superior - IES, afim de compreender de que forma essas políticas contribuem para a inserção de pretos, pardos e indígenas na educação superior.

Desse modo, a presente Dissertação de Mestrado em Educação tem como tema as políticas de ações afirmativas na educação superior brasileira e vincula-se à Linha de Pesquisa (1) em Políticas e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Mestrado em Educação - MED da Universidade Federal do Acre (UFAC). Tem, no seu escopo mais geral, a análise do processo de materialização das cotas raciais a partir da Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas. O tema proposto relaciona-se com a linha de pesquisa, uma vez que esta desenvolve estudos relacionados às políticas públicas educacionais, tema central do nosso trabalho.

Embora a Lei de Cotas seja um tema recorrente na produção científica internacional e nacional, a realização desta pesquisa justifica-se na medida em que, até o presente momento, não existe nenhum estudo referente exclusivamente a esta temática na UFAC. Além disso, consideramos que o estudo e a investigação sobre a materialização das políticas de ações afirmativas em uma universidade pública com as características regionais, sociais e políticas como a UFAC são de extrema importância, uma vez que historicamente as lutas sociais e as suas respectivas conquistas fazem parte da vida dos brasileiros.

Nesse quadro, julgamos necessária uma análise da materialização da Lei de Cotas Raciais para que possamos compreender de que maneira os direitos fundamentais podem ser efetivados de forma ativa pelo Estado, que passa a ser a força motriz para a promoção da igualdade social através da materialização de suas políticas e do atendimento às demandas dos movimentos sociais. Ao propormos esta análise, trataremos, por extensão, de ampliação de direitos, de democracia, de política, de sociedade e, acima de tudo, de direitos das minorias, direitos que foram a estas negados.

Em 29 de agosto de 2012, a então presidenta Dilma Vana Rousseff, através do Decreto de nº 7.824/2012, sancionou a Lei 12.711/2012, regulamentada pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 18/2012, implantando a política de cotas em todas as universidades e instituições públicas federais de ensino superior. A supracitada lei passou a garantir a reserva de cinquenta por cento das matrículas para alunos pretos, pardos, indígenas e

pessoas com deficiência³ que tenham realizado o ensino médio integralmente em escolas públicas, com renda per capita de até um salário mínimo e meio mensal.

A reserva de vagas nas universidades públicas por meio da implementação do sistema de cotas é marcada por divergências de opiniões entre os grupos que a defendem e os que a criticam. Nesses limites, as cotas raciais têm se configurado como um dos alvos de críticas, suscitando o debate público no tocante à sua inconstitucionalidade.

A sentença que geralmente é acompanhada pela crítica à cota racial está presente no Artigo 5º da Constituição de 1988, que assegura 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, nos termos seguintes” (BRASIL, 1988).

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, o mote dos “direitos iguais a todos cidadãos” é aclamado. A Constituição Federal (CF) apresenta, no Artigo 3º, os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, que consistem em:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Mesmo após três décadas da promulgação da CF, a pobreza, a marginalização e a exclusão social continuam a prevalecer como marcas indeléveis da sociedade brasileira. Nesse sentido, as primeiras manifestações que sugeriram a criação de políticas públicas que atendessem às demandas do movimento social negro no Brasil foram fortemente influenciadas pela III Conferência de Durban⁴.

De acordo com Domingues (2005), esse evento resultou na criação de um plano de ação que recomendava aos Estados a materialização de políticas de ações afirmativas, para promover

³ A Lei nº 13.406/2016 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 técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL 2016).

⁴ A Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas – ONU realizou, em 2001, na cidade de Durban, localizada no Sul da África, a III Conferência de Durban. A referida conferência teve como tema: Racismo Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Essa conferência resultou em um plano de ação aprovado pelos membros da ONU. Estiveram presentes na conferência vários representantes do movimento negro brasileiro que denunciaram o racismo no Brasil. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 05 de ago. 2018.

o ingresso de grupos que sofreram ou que sofrem discriminação racial. A partir desse evento, o Estado brasileiro assume o compromisso formal no combate ao racismo.

Logo após a conferência de Durban, o governo brasileiro, na pessoa de Fernando Henrique Cardoso (FHC), lança o Programa Nacional de Direitos Humanos II. O programa teve como objetivo a criação de políticas que objetivassem a retratação aos danos históricos. As recomendações do programa sugerem a adoção de medidas, no âmbito da União, e incentivo aos estados e municípios a adotarem medidas de caráter compensatório com o objetivo de eliminar a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades,

[...] tais como: ampliação do acesso dos/as afrodescendentes às universidades públicas, aos cursos profissionalizantes, às áreas de tecnologia de ponta, aos grupos e empregos públicos, inclusive cargos em comissão, de forma proporcional à sua representação no conjunto da sociedade brasileira (PNDH II, 2002).

Nesse cenário, as lutas e as demandas do movimento social negro no Brasil ganham força, aspecto que contribui para fazer surgirem as primeiras manifestações na direção da formulação e aprovação de políticas que atendessem às reivindicações por igualdade racial e o combate ao racismo, tão duramente denunciado por ocasião da Conferência de Durban.

Por extensão, os debates acerca da necessidade de criações de políticas públicas voltadas para o enfrentamento das desigualdades étnicas, sociais e raciais se intensificaram e a aprovação do sistema de cotas nas universidades surgiu como uma medida compensatória, uma espécie de “pedido de perdão” ou, talvez, uma tentativa de valorizar a identidade das minorias, procurando assegurar-lhes outras condições de inserção na sociedade.

Os argumentos em defesa da existência de uma política que atenda especificamente os grupos étnico raciais provocam uma certa resistência por parte de opositores que criticam especificamente a reserva de vagas para os candidatos pretos e pardos, alegando que a reserva de vagas de caráter socioeconômico resolveria as questões referentes ao baixo percentual de representação dos negros nas universidades, ignorando o fato de que os negros foram excluídos, durante muitos anos, desses espaços acadêmicos, e que durante muito tempo as universidades foram um espaço ocupado majoritariamente por pessoas brancas.

Todavia, é imperioso reconhecer que a adoção dessa política não se deu de maneira pacífica, a considerar que tal efetivação se deu somente após quatorze anos de um episódio de discriminação racial que ficou conhecido nacionalmente como o caso Ari⁵. Caso este que

⁵ Em um artigo publicado na revista *Horizontes Antropológicos*, o professor José Jorge de Carvalho, da UnB, relata que: “A apresentação de uma proposta de cotas para negros na UnB em 1999 foi uma resposta política que Rita Segato e eu demos a um caso de conflito racial ocorrido no Departamento de Antropologia da UnB, conhecido

motivou a criação de uma política de ação afirmativa voltada para garantir o ingresso de alunos pretos e pardos na universidade.

Pelo exposto até aqui, podemos considerar que o surgimento das primeiras manifestações em torno da oferta de vagas específicas para negros nas universidades brasileiras foi fortemente influenciado pela Conferência de Durban em 2001, apesar de sabermos que as condições de igualdade ainda estão longe de serem alcançadas. Porém, consideramos que houve um importante avanço na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, e a materialização das políticas de ação afirmativa é de fundamental importância para a correção das injustiças cometidas no passado e como reparação da dívida histórica que o país tem para com as minorias.

Fernandes (2012) defende a existência das políticas de ações afirmativas para os negros, ressaltando que:

As cotas para negros nas universidades não devem ser encaradas como esmola ou caridade, nem como favor, mas como uma conquista de oportunidades para aqueles que sempre, na história da educação brasileira, foram os mais excluídos, como grupo e, mesmo quando conseguem iniciar na educação básica, não raro, não a conseguem completar por necessidade de trabalhar, geralmente, em serviços autônomos, empregos mal remunerados ou subempregos; conseqüentemente, seus filhos ou descendentes tendem a seguir os mesmos caminhos por falta de melhores oportunidades educacionais e profissionais. Nesse sentido, as cotas são necessárias (FERNANDES, 2012, p.94).

Na mesma linha de pensamento de Fernandes (2012), destacamos um importante estudo realizado em 2001 pelo então Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Benedito Barbosa Gomes. O autor publica um trabalho intitulado “Ação afirmativa⁶ e Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA”.

já nacionalmente como "Caso Ari", que diz respeito a Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no nosso doutorado após 20 anos de existência do programa. Logo no primeiro semestre do curso foi reprovado em uma matéria obrigatória em circunstâncias inaceitáveis e a reprovação colocou-o na iminência de perder imediatamente o curso de doutorado. Arivaldo Alves lutou mais de dois anos por uma revisão justa de sua nota. E após um processo de extremo desgaste (dele e também nosso: Rita Segato era coordenadora da Pós-Graduação e foi demitida sumariamente do cargo ao posicionar-se do lado de Arivaldo Alves; eu era seu orientador e sofri hostilidade por defendê-lo diante da maioria esmagadora dos colegas) conseguiu levar o seu caso até o Cepe da UnB, que reconheceu a injustiça cometida e forçou o Departamento de Antropologia a mudar a sua nota e aprová-lo na disciplina, o que lhe permitiu permanecer no programa e terminar o doutorado” (CARVALHO, 2005, P.239). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a18v1123.pdf>, Acesso: 20 de jan. de 2018.

⁶ O termo ação afirmativa foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 60 do século XX, a expressão foi criada pelo então presidente dos Estados Unidos, Jonh Fitzgerald Kennedy, em 1969, o termo foi utilizado para se referir a um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate às diferenças entre brancos e negros, a discriminação de gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado. Antes mesmo da expressão, as ações afirmativas já eram pauta de reivindicação do movimento negro no mundo todo, além de outros grupos discriminados, como árabes, palestinos, kurdos, entre outros oprimidos (Gomes, 2001, p.07-08).

Segundo Gomes (2001),

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e emprego [...] “Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2001, p. 67-69).

De acordo com a definição dada por Gomes (2001), as políticas de ação afirmativa têm como principal objetivo o combate à discriminação das minorias, bem como buscam garantir o direito da igualdade de oportunidades. Embora o estudo tenha por base uma análise da experiência dos EUA⁷, se partirmos do princípio da isonomia, a abordagem realizada pelo autor, a julgar pelas peculiaridades e históricas e culturais, pode facilmente ser aplicada à realidade brasileira.

Desse modo, a formulação e a implantação de políticas públicas cumprem um papel fundamental para a expansão do acesso dos alunos pretos, pardos e indígenas ao ensino superior. Dada a relevância do tema, as políticas de ações afirmativas têm se tornado um campo de pesquisa fecundo, uma vez que, a partir da promulgação da Lei 12.711/2012, todas as universidades brasileiras adotaram o sistema de reserva de vagas. Por esse motivo, reafirmamos a relevância da realização desta pesquisa no âmbito da UFAC.

A questão que norteia a investigação consiste em analisar a materialização da Lei de Cotas Raciais nos cursos de graduação, licenciatura e bacharelado da Universidade Federal do Acre – UFAC, no período de 2013 a 2019, ancorada no seguinte problema: de que forma a materialização da Lei 12.711/2012 vem contribuindo para a inserção de pretos, pardos e indígenas no ensino superior na UFAC? A partir dessa questão norteadora definiu-se o seguinte objetivo geral:

⁷ As políticas de ação afirmativa nos EUA surgiram em meados dos anos 1960, quando os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidade a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, como liderança de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse, também, a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

- Analisar o processo, o funcionamento e a distribuição de vagas para os alunos pretos, pardos e indígenas na UFAC, efetuados pelo sistema de cotas, no período de 2013 a 2019, bem como compreender de que forma a IES vem contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior.

A partir do objetivo geral, foram estabelecidos, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as ações, estratégias e critérios adotados pela UFAC para a realização da triagem dos alunos que requerem vagas pelo sistema de cotas;
- Mapear e analisar quais são os dispositivos internos definidos pela IES que visam o cumprimento da Lei de cotas;
- Identificar e analisar quais são os mecanismos internos de acompanhamento quanto ao cumprimento dos critérios estabelecidos e a forma de assistência aos ingressantes com vistas a garantir a permanência e sucesso na universidade;
- Quantificar, no universo dos cursos de graduação da UFAC, no período de 2013 a 2019, o número de alunos cotistas e mensurar, a partir dos dados da IES, o contingente de alunos formados que ingressaram no ano de 2013.

Consideramos a metodologia uma das principais etapas do desenvolvimento de uma pesquisa. É ela que deve estabelecer o caminho e guiar os passos que conduzirão o percurso para se alcançarem respostas para o problema que motivou a realização do estudo.

Segundo Minayo (2015), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, pois “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2015, p. 14).

Desse modo, o procedimento metodológico adotado para a realização deste estudo organiza-se a partir de uma abordagem qualitativa-quantitativa, partindo do princípio defendido por Flick (2009), quando nos indica que “Um estudo poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior ou em definir a outra como sendo a verdadeira abordagem da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 43).

Nesse sentido, o autor defende a combinação entre método quantitativo e qualitativo, destacando que estes “complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de

cada método isolado” (FLICK, 2009, p.43). Assim é que, dentro desses limites, consideramos que a pesquisa qualitativa proporciona uma interpretação das relações presentes entre os aspectos circunstanciais do conjunto de dados apurados na pesquisa quantitativa.

O autor orienta, ainda, que, para se efetivar uma pesquisa qualitativa, faz-se necessário realizar uma revisão de literatura sobre a temática do estudo, de modo que esta guie como aporte teórico o processo de desenvolvimento da pesquisa. Nas palavras de Flick (2009), esse movimento faz-se necessário para que o (a) pesquisador (a) se familiarize com a literatura disponível em sua área, justificando que é ingenuidade deste acreditar que esteja propondo algo inédito e que ainda existam caminhos para serem explorados sobre os quais nada tenha sido publicado anteriormente.

Porém, o autor ressalta que isso não significa “que tudo já tenha sido pesquisado, mas que quase tudo o que se queira pesquisar provavelmente esteja relacionado a um campo existente ou adjacente” (FLICK, 2009, p. 62). Sendo assim, sugere que o pesquisador (a)

Utilize diversos tipos de literatura em um estudo qualitativo, incluindo:

- literatura teórica sobre o tema do estudo;
- literatura empírica sobre pesquisas anteriores na área do estudo ou em áreas similares;
- literatura metodológica sobre como realizar a pesquisa e sobre como utilizar os métodos escolhidos;
- literatura teórica e empírica para a contextualização, a comparação e a generalização das descobertas (FLICK, 2009, p. 62).

Atentos a essa orientação, realizamos uma pesquisa bibliográfica referente à temática em questão, e o resultado desse levantamento serviu de base para a identificação e seleção de autores (as) que dialogam com a temática, apresentando contribuições que nos auxiliaram na ampliação das formas de abordagem, dentre os quais, citam-se: Moehlecke (2000, 2002, 2004); Gomes, (2001); Carvalho (2005); Rosa (2016); Feres Junior et. al (2013 e 2018); e Fernandes (2012 e 2017).

Dentro dessa configuração, os trabalhos de Moehlecke (2000, 2002, 2004) levantam uma importante discussão sobre as propostas de ações afirmativas e sobre o sistema de cotas para a população negra no Brasil, a partir de projetos de leis que visam à melhoria e à expansão do acesso ao ensino superior da população negra, trazendo à tona questões polêmicas que envolvem a legitimidade dessa política de ação afirmativa.

Da mesma forma, Gomes (2001) problematiza no contexto jurídico a legitimidade das ações afirmativas adotada nos EUA. O autor apresenta a política de ações afirmativas como um

conjunto de medidas emergenciais necessárias para a concretização do princípio constitucional de igualdade aos grupos que, ao longo da história, tiveram seus direitos tolhidos.

Por seu turno, Carvalho (2005) reflete sobre a predominância da elite branca nas universidades brasileiras, referenciando a Gilberto Freyre que, por meio de sua obra, tornou-se figura central na disseminação do discurso de democracia racial no Brasil. Carvalho (2005) tece críticas ao mito da democracia racial que se perpetuou e se perpetua na sociedade brasileira, sobretudo, no meio acadêmico, uma vez que os índices de exclusão racial continuam alarmantes.

Rosa (2016) realiza uma análise do processo de materialização da política de cotas raciais e sociais na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Em seu estudo, a autora propõe-se a verificar se o processo de reserva de vagas previsto na Lei de Cotas vem atendendo aos objetivos previstos no escopo dessa lei.

O trabalho de Feres Junior et. al (2013) configura-se como um estudo comparativo entre as políticas de cotas adotadas em universidades brasileiras que já possuíam programas de ações afirmativas que garantiam a reserva de vagas antes mesmo da exigência da Lei 12.711/2012, que passou vigorar a partir dos processos seletivos do ano subsequente. Os autores afirmam que, mesmo que a materialização esteja acontecendo de forma gradual, é possível notar o aumento significativo da reserva de vagas aos alunos oriundos beneficiários dessa política.

O livro de Feres Junior et. al (2018), que tem como título *Ação afirmativa: conceito, história e debates*, traz um importante estudo sobre o tema, essa produção é resultado de uma pesquisa de quase duas décadas dedicadas à pesquisa. As referências apresentadas nesse trabalho são fundamentais para a compreensão do percurso histórico e para as discussões em torno da criação da política de cotas no Brasil.

No livro *Negros na Amazônia Acreana*, Fernandes (2012) desenvolve uma importante pesquisa a respeito da presença do negro no Acre, recorrendo aos dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. O autor destaca, como objetivo específico da obra, dar visibilidade às pessoas negras no Acre.

Posteriormente, para ampliarmos o universo de nossas referências e formas de abordagem da temática e para darmos materialidade ao debate sobre a questão das ações afirmativas mediante a reserva de vagas, fizemos um levantamento de teses e dissertações realizadas sobre a temática. Para esse momento da pesquisa, recorreremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de podermos dispor de informações que permitissem delinear um panorama,

mesmo que geral, sobre a produção acadêmica de teses e dissertações no tocante à Lei de Cotas na pós-graduação em Educação no período de 2013 a 2017.

A pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES foi realizada no período de 04 a 08 de janeiro de 2019, na qual utilizamos como recorte temporal o período de 2013 a 2017, com o termo de busca “cotas raciais”. No primeiro filtro, foram registradas 2044 (duas mil e quarenta e quatro) teses e dissertações, sendo necessário refinar utilizando os seguintes filtros: “Nome do programa: Educação”; “Contextos Contemporâneos e demandas populares”; “Educação Contemporânea”.

Feito isso, encontramos um total de 276 (duzentas e setenta e seis) teses e dissertações que se assemelhavam à temática a ser trabalhada. Verificamos todos os títulos e resumos dos trabalhos filtrados e selecionamos um total de 13 (treze) trabalhos que tratam de estudos sobre a materialização das cotas raciais no ensino superior no Brasil. Nesses termos, as teses e dissertações que não se enquadraram nesse critério não foram empregadas como referência neste trabalho.

A realização desse levantamento nos deu subsídio para o prosseguimento da pesquisa, uma vez que, nos estudos apresentados, ao se debruçarem sobre a Lei de Cotas, trouxeram significativas contribuições em termos de possibilidades de análise e de fundamentação teórico-metodológica. Para melhor ilustrar do que se trata cada trabalho selecionado, fizemos um quadro no qual consta uma síntese descritiva do resumo sobre as teses e dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o tema Cotas Raciais. O referido levantamento compõe o anexo I desta dissertação.

Tomando como referência os trabalhos já realizados sobre a temática, acreditamos que a abordagem qualitativa-quantitativa apresenta-se como um recurso bastante apropriado para responder as questões aqui levantadas. Para essa pesquisa, foram utilizadas fontes documentais, dentre as quais: a Lei 12.711/2012, editais de processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação da UFAC, publicados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), dados do Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA), sobre a ocupação de vagas e a manutenção dos cotistas dos cursos de licenciatura e bacharelado UFAC, além de revisão bibliográfica.

Atendendo às recomendações feitas por ocasião do exame de qualificação e com o objetivo de responder ao contexto de resultados e efeitos da política no contexto da investigação empírica, foram aplicados questionários aos egressos cotistas que ingressaram no ano de 2013.

Além disso, para a realização deste trabalho, definimos como procedimento técnico de pesquisa o estudo de caso, que, conforme Yin (2005, p. 32), “[...] é uma investigação empírica

que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Sendo assim, temos como *locus* de pesquisa a Universidade Federal do Acre (UFAC) *Campus* Sede, e analisamos a seguinte questão: De que forma a materialização da Lei 12.711/2012 vem contribuindo para a inserção de pretos, pardos e indígenas no ensino superior na UFAC?

Ao propormos tal questão, que versa sobre as políticas de ações afirmativas em favor da população preta, parda e indígena, tomamos como base a Lei 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que estabelece os critérios para reservas de vagas nas universidades e nas instituições federais brasileiras. O Ministério da Educação determina, por meio da Portaria Normativa nº 18/2012, os princípios básicos para o cumprimento da lei; a UFAC, por sua vez, implementou o sistema de cotas no segundo semestre do ano de 2012, cumprindo, assim, a primeira convocatória e reservando um percentual de 25% das vagas para atender ao que determina a lei.

Em perspectiva, o desenvolvimento deste trabalho possibilita a realização de uma análise que busca articular a relação entre o macro e o microsocial, no que diz respeito às políticas educacionais, na ótica apontada por Bowe, Ball e Gold (1992), relacionando os fenômenos e as trajetória de formulação, implantação e execução da políticas de cotas raciais, buscando compreender as arenas de disputas entre os atores envolvidos e os motivos pelos quais foram tomadas as decisões. Também permite apresentar os resultados e efeitos dessa política no contexto da realidade investigada e delimitação temporal do período que configura a análise.

Entendemos que as políticas públicas não são estáticas, elas são compostas por um conjunto de ações que envolvem diretamente os seus atores e a relação de poder em cada processo de sua composição, desde a sua formulação inicial até a materialização e a avaliação dessa política. Portanto, faz-se necessário adotarmos uma abordagem que leve em consideração todo o processo de formulação, no sentido de buscar romper com a abordagem que emprega uma acentuada relevância aos objetivos da materialização da política como decorrente de uma ação de natureza estatal, que não compreende o delineamento da política, suas repercussões em outras áreas e a movimentação feita entre os sujeitos frente aos objetivos que a política encerra.

Isso posto, consideramos a abordagem desenvolvida por Stephen J. Ball, Richard Bowe e Anne Gold (BALL; BOWE; GOLD, 1992) e (BALL, 1994) denominada “Policy Cycle Approach”, traduzida como “Abordagem do Ciclo de Políticas”, como sendo um importante referencial analítico, sendo este apropriado para entendermos o movimento que antecede a formulação e a materialização da política de cotas propriamente dita.

Segundo Mainardes (2006), o ciclo de políticas tem por objetivo compreender todo o processo que permeia a criação de uma política, desde sua formulação inicial até a sua

materialização no contexto da prática. O autor salienta que “[...] a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p.55).

Ainda de acordo com a análise de Mainardes (2006),

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p.49).

De acordo com o exposto, a abordagem do ciclo de políticas tem como principal objetivo expor a complexidade que perpassa as políticas educacionais, mostrando a convergência entre micro e macropolíticas. Essa abordagem apresenta-se como instrumento basilar para a realização desta pesquisa, aspecto que justifica a recorrência às análises de Mainardes (2006); Shiroma, Campos e Garcia (2005), que se propõem a abordar o ciclo de políticas formulado por Stephen Ball.

A abordagem do ciclo de políticas consiste em uma análise de política educacional que leva em consideração todo o seu percurso, considerando os contextos que as compõem. Nesse sentido, Bowe e Ball (1992) propõem um ciclo de políticas contínuo, elaborado, *a priori*, com três contextos, sendo eles: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. “Em um trabalho posterior Ball (1994) propõe outros dois outros contextos que merecem ser investigados: o contexto dos resultados, dos efeitos da política, e o contexto das estratégias políticas que poderiam mais efetivamente dar conta dos problemas diagnosticados” (SHIROMA et al, p.7-8, 2005).

De acordo com Mainardes (2006,) podemos considerar que

[...] a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. A explanação que os autores fazem de cada um dos contextos é bastante breve. Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise (MAINARDES, 2006, p. 58).

Neste trabalho, nos ateremos ao contexto de influência, ao contexto de produção de texto, ao contexto da prática e ao contexto de resultados e efeitos. Assim, a partir do trabalho de Vidovich (2002), citado por Mainardes (2006), temos como subsídio questões norteadoras

para uma melhor compreensão do referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992).

As questões levantadas nessa pesquisa são: Quais são as influências e tendências presentes na formulação da política de cotas? Há influências globais/internacionais? Há influência nacional e local? Como a política de cotas foi recebida? Há evidências de resistência individual ou coletiva? Qual o impacto da política de cotas para os grupos beneficiários? Até que ponto a política de cotas contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social?

O levantamento de tais questões nos apresenta a possibilidade de uma análise mais aprofundada a respeito dos diferentes contextos que envolvem às políticas de ação afirmativa, mais especificamente, à Lei de Cotas.

O ciclo de políticas propõe um modelo que considera todos os contextos que o compõem como partes constituintes do processo de formulação de uma política. Todavia, esses contextos não representam graus de hierarquia nem linearidade entre si.

Sendo assim, o processo de materialização de uma política não deve ser visto como uma imposição feita pelos formuladores das políticas, mas, sim, como um processo orgânico que se apresenta a partir das manifestações dos atores políticos envolvidos no processo de formulação até a sua implementação, podendo, até mesmo, reconstruir essas políticas no contexto da prática. Bowe et. al (1992, citado por MAINARDES, 2006, p.50) afirmam que “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”.

Para compreendermos como se estrutura o ciclo de políticas proposto por Bowe e Ball (1992) e Ball (1994), recorreremos ao trabalho desenvolvido por Mainardes (2006), que nos apresenta o que constitui cada um dos contextos que são utilizados nesta dissertação para a análise da política de cotas raciais.

Conforme Mainardes (2006),

O primeiro contexto é contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse momento que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (MAINARDES, 2006, p.51).

Por decorrência, podemos depreender que o contexto de influência é o ambiente em que grupos heterogêneos atuam em prol dos seus diferentes objetivos, buscando influenciar os demais grupos. No momento em que as políticas são elaboradas, diferentes grupos articulam-

se em torno dos objetivos no que tange à educação, fazendo com que seja definido um acordo sobre os múltiplos e, muitas das vezes, interesses divergentes.

Além disso, é nesse contexto que se faz presente a atuação dos organismos internacionais. Porém, é importante ressaltar que as deliberações de tais organismos não se dão de forma unânime, essas são passíveis de serem concebidas de formas distintas por cada país, sendo assim, entendemos que, antes de serem acatadas, existe uma negociação a fim de que sejam atendidas as particularidades de cada local.

Mainardes (2006) afirma que o contexto de produção de texto refere-se aos textos políticos que representam a política em si, a representação se dá por meio de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, etc. Esse movimento é feito a partir das articulações entre as discussões ideológicas dos atores envolvidos. Inicia-se no contexto de influência e estende-se até o contexto de produção de texto. Esse contexto tem por objetivo atender às demandas dos grupos envolvidos, produzindo uma linguagem universal que traduza seus anseios.

[...]. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção do texto competem para controlar as representações da política (Bowe et.al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do contexto da prática (MAINARDES, 2006, p.52-53).

Conforme explicita Mainardes (2006), é no contexto da prática que os atores passam a ser reconhecidamente elementos constituintes dessa política, uma vez que é nesse contexto que as políticas são materializadas. Nesse momento, os atores passam a ter a possibilidade de reconstruir as políticas a partir das suas interpretações e/ou reinterpretações, recriá-las e aplicá-las dentro de um cotidiano concreto, produzindo novos significados para aquilo que foi pensado originalmente como política.

De acordo com Ball e Bowe (et. al., 1992),

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para esses autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”: os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se

relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL; BOWE et. al., 1992 citado por MAINARDES, 2006, p. 53).

Conforme explicitado, os autores dos textos políticos não têm domínio sobre os aspectos priorizados pelos atores em âmbito microssocial. É nesse contexto que as políticas são passíveis de interpretações a partir do seu texto original, conforme a ótica adotada pelos atores que atuam diretamente na materialização dessas políticas.

Porém, devemos lembrar que, embora os contextos da prática abram precedentes para que os profissionais atuantes possam fazer interpretações relativas ao texto da política, esses atores assumem, também, um compromisso ético no que se refere à materialização das políticas públicas em si, sendo assim, estes não podem agir deliberadamente de forma autônoma e irresponsável, infringindo o que recomenda a lei.

O quarto e último contexto a ser abordado nesta dissertação é o contexto de resultados e efeitos. Segundo Mainardes (2006), o contexto de resultados e efeitos abrange a concepção de que política não possui apenas resultados, mas efeitos concretos no cotidiano.

[...]o contexto dos resultados e efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados (MAINARDES, 2006, p.54).

Assim sendo, o referencial analítico presente no ciclo de políticas de Ball e Bowe (2002) e Ball (2004) configura-se como um importante capital para que possamos compreender de que forma se deu a materialização da política de cotas na UFAC e de que forma essa política vem contribuindo para a inserção de pretos, pardos e indígenas na universidade.

A materialização da política de cotas na UFAC se deu logo na primeira convocatória, quando da aprovação do Decreto, em 29 de agosto de 2013, reservando um total de 25% das vagas em cada curso e semestre aos candidatos enquadrados nos critérios estabelecidos pela Lei nº12.711/2012. Tomando como base o recorte temporal desta pesquisa, que corresponde aos anos de 2013 a 2019, identificamos que, na UFAC, foram realizados 07 (sete) processos seletivos nos quais foi assegurada a reserva de vagas aos alunos que se enquadram no perfil exigido na Lei de Cotas.

Para prosseguir nas etapas subsequentes da pesquisa, recorreremos ao Portal da Universidade Federal do Acre/UFAC para realizar o levantamento de todos os editais do

período delimitado para o estudo. Porém, em função de mudanças e reestruturação do portal, não foi possível acessar os editais mais antigos, razão pela qual recorreremos aos registros da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Após o levantamento junto à PROGRAD, foi possível acessar todos editais publicados dentro do recorte delimitado na pesquisa. De posse desses documentos, o passo seguinte foi a realização de uma triagem para confrontar os dados dispostos em uma planilha fornecida pelo Núcleo de Registro e Controle Acadêmico – NURCA. Porém, as referidas planilhas não especificavam a modalidade de ingresso dos alunos, informação essa considerada fundamental para que os dados fossem consubstanciados com vistas a referendar as análises pretendidas.

Considerando a extensão do material fornecido pelo órgão, a limitação temporal deste estudo e os objetivos convergentes da pesquisa impôs-se a necessidade de definirmos um critério de seleção para a execução da triagem manual. Como o estudo trata da materialização da política de cotas na UFAC, questão que se reporta ao ano de 2013, optamos, de igual forma, por manusear, para efeito de ilustração, os dados referentes a este exercício. Assim, concluído o levantamento preliminar, foram mapeadas as 1.952 (um mil novecentos e cinquenta e duas) matrículas em comparação com os dados oriundos das 15 (quinze) chamadas referentes ao ano de 2013. Esse recurso permitiu, ainda, identificar a modalidade de ingresso e a forma de evasão dos alunos.

Assim, tornou-se possível identificar que a forma de ingresso desses alunos foi predominantemente via processo seletivo SISU, embora tenham sido identificadas outras formas de ingresso como, por exemplo: aluno especial, mandado de segurança, mobilidade acadêmica, portador de diploma superior, processo seletivo ENEM, reopção de curso, transferência ex-offício, transferência externa, transferência interna e vestibular.

Desse universo de 1952 matrículas, identificamos um total de 430 (quatrocentos e trinta) alunos formados. Desses, 270 (duzentos e setenta) ingressaram na modalidade de ampla concorrência, 95 (noventa e cinco) alunos ingressaram na modalidade de Cotas Raciais, 05 (cinco) ingressaram na modalidade de ação afirmativa para candidatos com deficiência, e os outros 70 (setenta) egressos ingressaram nas outras modalidade citadas anteriormente, em seus respectivos cursos de graduação.

Por ocasião da realização do exame de qualificação, foi sugerido que o estudo não ficasse circunscrito apenas aos contextos de influência, contexto de produção do texto e contexto da prática, e que, na medida do possível, procurássemos incorporar ao trabalho o contexto de resultados e efeitos, trazendo para a discussão as vozes dos sujeitos beneficiários

da política de cotas, no sentido de buscar identificar qual a percepção e o olhar dos egressos frente a essa política.

Sendo assim, para atender a essa demanda, após identificarmos o quantitativo de 95 (noventa e cinco) alunos, recorreremos às coordenações dos cursos em busca dos contatos desses egressos. Sem logarmos êxito, dirigimo-nos novamente ao NURCA, a fim de tentarmos identificar, nos dados de registro e controle acadêmico, informações relativas a telefone e/ou e-mail desses alunos, para que pudéssemos convidá-los a participar da pesquisa respondendo a um questionário via e-mail.

No cadastro do NURCA, foi possível localizar um total de 88 (oitenta e oito) contatos dos egressos. Posteriormente, fizemos um contato telefônico inicial, informando sobre a realização da pesquisa e apresentando um convite para participar respondendo o questionário. Porém, dos 88 (oitenta e oito) contatos, conseguimos localizar somente 42 (quarenta e dois), os outros 46 (quarenta e seis) não utilizam mais o mesmo número telefônico e um dos pretendidos participantes não aceitou participar da pesquisa.

Ainda por indicação da banca, por ocasião do exame de qualificação, foi elaborado um questionário com recurso da plataforma digital *Survey Monkey*, que seria aplicado aos egressos beneficiários da política. A fim de obtermos um maior número de questionários respondidos, encaminhamos também, através de e-mails, os quais foram localizados no cadastro dos egressos.

Foram enviados 46 (quarenta e seis) mensagens de e-mail, porém, destas, somente 1 (um) respondeu ao questionário. Dos questionários enviados aos 42 (quarenta e dois) egressos que aceitaram participar da pesquisa, 37 (trinta e sete) responderam por completo o questionário, um dos participantes não concluiu a pesquisa, impossibilitando o acesso às respostas. Sendo assim, a amostra relativa aos egressos é de 38 (trinta e oito) participantes.

A sistematização do instrumento de pesquisa deu-se a partir das técnicas de análise qualitativa de conteúdo, propostas por Flick (2009), que sugere ao pesquisador a utilização de um procedimento metodológico a partir da categorização. Segundo Flick (2009, p. 291, citado por Bauer, 2000), “A análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual dos dados que foram coletados para desenvolver uma teoria fundamentada” (FLICK, 2009, p. 277).

Para darmos prosseguimento a essa etapa da pesquisa, adotamos, portanto, o seguinte percurso: elaboração do questionário a partir das questões norteadoras da nossa pesquisa; definição dos sujeitos da pesquisa a partir dos critérios estabelecidos previamente; aplicação do

questionário via plataforma digital *Survey Monkey*; codificação teórica aberta; síntese de análise qualitativa de conteúdo e, por fim, a análise dos dados que foram sistematizados.

Para garantir a preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, optamos por estabelecer pseudônimos para eles a partir do código “E” de egresso e a numeração da quantidade de participantes da pesquisa. Sendo assim, o primeiro participante será apresentado como E1 e, assim, sucessivamente, até o último participante, E38.

O objetivo da aplicação do questionário aos sujeitos da pesquisa consistiu em buscar compreender de que forma os beneficiários da política de cotas veem essa política e se eles compreendem a importância delas para a inserção de pretos, pardos e indígenas no ensino superior na UFAC.

A dissertação que ora se apresenta está estruturada sob forma de seções, as quais assim se expressam: na introdução, são apresentadas as questões gerais que servem de móveis e justificam o interesse pelo estudo da temática, além contemplar aspectos que, do ponto de vista teórico-metodológico, dão suporte ao desenvolvimento do estudo.

Na sequência, na seção I, serão apresentadas as discussões em torno das políticas de cotas na educação superior na esfera global, trazendo para a discussão o modelo adotado pela Índia, país precursor da política de reserva de vagas, e os EUA, que serviu de modelo para a adoção das políticas de ações afirmativas no Brasil, demarcando aspectos que, do ponto de vista histórico e legal, vão servindo de referências e fundamentos para a configuração da política de cotas e sua inserção no contexto das políticas públicas de educação e seu processo de efetivação nas instituições públicas de educação superior brasileira.

Na continuidade, na seção II, trataremos uma análise do percurso histórico da formulação das Políticas de Ações Afirmativas na educação superior no contexto nacional e a institucionalização da Lei 12.711/2012, dando destaque aos fatores que influenciaram para que alcançássemos o modelo de política de cotas raciais vigente no Brasil.

No desenvolvimento do estudo, na seção III, abordar-se-á o processo de materialização do sistema da política de cotas raciais na Universidade Federal do Acre – UFAC, tanto no que se refere à sua organização, funcionamento, estratégias e critérios adotados pela instituição, quanto aos dispositivos institucionais utilizados por esta IES, que visam o cumprimento da Lei. O recorte para a realização dessa análise deu-se entre os anos de 2013 e 2019.

E, por fim, a conclusão, momento no qual serão retomadas as questões que nortearam o estudo, sistematizados os resultados da pesquisa, apontando-se para aspectos específicos da ambiência interna da UFAC. Também para as consequências da materialização dessa política como recurso que contribui para a democratização do acesso à educação superior e como

estratégia de correção e/ou redução das assimetrias étnicas no tocante as condições de acesso à educação superior.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAS E AÇÕES AFIRMATIVAS: BASES E REFERÊNCIAS PARA INCURSÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar um breve histórico do processo de democratização do ensino superior no Brasil no contexto das políticas de Ações Afirmativas e do sistema de cotas no Brasil antes da promulgação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Para compreendermos a formulação e materialização das Ações Afirmativas no Brasil, faz-se necessário observarmos a forma como esse tipo de política se consolidou em outros países.

Neste trabalho trataremos, de forma sucinta, o exemplo de outras realidades, como é o caso da Índia, por ser o país precursor com experiência mais longa na “política de reserva”; também destacaremos os Estados Unidos, por ter o modelo de políticas que serviu de referência para a adoção dessa política no nosso país, tanto por exercer grande influência sobre outros países, como por possuir similaridades no que se refere ao processo de escravidão no Brasil.

De acordo com Feres Junior et al (2018), a Índia é pioneira mundial no uso de Políticas de Ação afirmativa (política de reserva). Desde a década de 1950, quando entrou em vigor a Constituição Indiana, o país vem adotando medidas que buscam solucionar problemas referentes à divisão social por castas. A política de reserva na Índia foi regida por quatro princípios que justificaram a sua adoção. De acordo com Seenarine (2004), esses princípios se respaldavam na:

- (1) compensação – também chamada aqui de reparação – por injustiças cometidas no passado contra determinado grupo social;
- (2) proteção dos seguimentos mais fracos da comunidade – cláusula definida no artigo 46 da Constituição indiana, que tinha a promoção dos *dalits* (intocáveis) como principal objetivo, mais tarde alargado para outros seguimentos sociais minoritários;
- (3) igualdade proporcional – a ideia de que as oportunidades de educação e emprego devem ser distribuídas em proporção ao tamanho relativo de cada grupo na sociedade total; e
- (4) justiça social, na qual o conceito de justiça distributiva se encaixa – de acordo com esse princípio, a ação afirmativa se justifica simplesmente pela constatação de desigualdade que são grupo-específicas e, portanto, passíveis de se tornar objeto de políticas públicas (SEENARINE, 2004, citado por FERES JUNIOR et al, 2018, p.28-29).

No que se refere ao modelo de política de reserva adotado na Índia, Weisskopf (2004) afirma que esta produziu efeitos significativos para a população desse país, dentre os quais se destacam:

- (1) a integração de *dalits* e *adivasis* à elite escolarizada;
- (2) o bom desempenho desses grupos beneficiários no ensino superior e no mercado de trabalho, o que ajudou a aumentar a legitimidade do sistema democrático do país;
- (3) uma distribuição mais justa do capital social, ou seja, das redes sociais que facilitam o acesso às oportunidades de emprego;

- (4) um impulso motivacional para estudantes beneficiários; e
 (5) uma redistribuição parcial da renda, concentradas nos estratos mais altos dos grupos beneficiários (WEISSKOPF, 2004, citado por FERES JUNIOR et al, 2018, p.23).

Pelo exposto, ressaltamos que a adoção de política de reserva na Índia trouxe inúmeros benefícios, principalmente, no que se refere à proteção e ao amparo legal às populações de seguimentos discriminados. Por extensão, podemos reconhecer, ainda, que tais medidas podem ser compreendidas como um modelo de justiça distributiva, bem como uma forma de reparação histórica, uma vez que o sistema de castas foi extinto somente após a promulgação da Constituição Indiana, no final da década de 1940.

No caso das ações afirmativas nos EUA, podemos destacar que as primeiras manifestações em torno da criação dessas políticas surgiram na primeira metade da década de 1960. De acordo com Feres Junior et al (2018), a adoção dessas políticas fundamentava-se em três argumentos de justificação, o primeiro refere-se à reparação histórica; o segundo, à justiça social; e, o terceiro, à diversidade. Não seria impertinente reconhecer que a experiência estadunidense serviu de referência para o modelo de políticas de ações afirmativas adotado no Brasil.

O argumento da reparação por discriminação histórica ancora-se na ideia de que se faz necessário fornecer as condições de acesso aos grupos que, durante muito tempo, tiveram seus direitos suprimidos. Essa justificativa continuou vigente por várias décadas nos EUA. Porém, esse argumento passou a perder forças a partir de decisões tomadas no âmbito legislativo daquele país.

Feres Junior et al (2018, p. 36) apontam que “a ação afirmativa foi legalmente aberta a qualquer grupo ou minoria que pudesse se apresentar como vítima de discriminação, por raça, cor, credo ou origem nacional”. Os autores ressaltam que essa abertura se deu pelo fato de que o argumento de justiça social tem enfoque nas desigualdades do presente e não no acúmulo das desigualdades advindas desses grupos. O fato de o indivíduo estar em condições desfavoráveis no presente já é argumento suficiente para que lhe sejam dadas oportunidades iguais.

O segundo argumento refere-se ao Estado de Bem-Estar Social. De acordo com Feres Junior et al (2018, p.33-34), “o Estado de Bem-Estar Social em seus primórdios já operava por meio de ações focalizadas que promoviam o que mais tarde se denominou discriminação positiva”⁸. Essa medida tem por objetivo solucionar problemas de um determinado setor da

⁸ Segundo Castel (2007), [...] discriminação positiva – aquela que tem por fim a promoção de um bem maior, bem-estar do grupo discriminado – e discriminação negativa – aquela que contribui para a miséria e ruína. Aqui a palavra “discriminação” é tomada no sentido puramente cognitivo, de separação, distinção, e não está associada a

sociedade. A justificativa para as ações afirmativas nas universidades americanas baseava-se no argumento de justiça distributiva. Feres Júnior et al (2018) argumentam que as políticas de ações afirmativas não devem ser vistas como uma inovação e, sim, como parte constituinte de um modelo *Welfare State* de Estado.

Uma outra questão importante é que as políticas de acesso ao ensino superior aos grupos minoritários nos EUA não são consideradas políticas de ação afirmativa, pois esse modelo de política aproxima-se da ideia de cotas, estas, por sua vez, ferem os princípios da sociedade americana, sobretudo, no que diz respeito à ideia de igualdade entre os indivíduos.

O terceiro argumento ancora-se na defesa da diversidade; raça, etnia e origem social devem ser consideradas como critério de seleção. Conforme argumentam Feres Junior et al (2018, p. 38), esse modelo coloca a diversidade “como um bem para aqueles que desfrutam do serviço, no caso a educação superior, e não propriamente um bem para o grupo socialmente discriminado”. Os referidos autores tecem duras críticas no que se refere ao argumento da diversidade ao afirmarem que este diluiu o argumento da reparação histórica e ignora todo o processo de reconhecimento da discriminação racial do passado, converte-se em um critério como muitos outros que são adotados para a seleção dos candidatos.

Para Feres Junior et al (2018),

A palavra “diversidade” pertence ao vocabulário da teoria do multiculturalismo, não raro associada à ideia do relativismo cultural, ou seja, de que todas as culturas e formas de vida têm um valor equivalente. Essa concepção se coaduna muito bem com a defesa de direitos humanos, a intervenção de organismos internacionais, a ajuda humanitária etc., mas muito mal com os conceitos de república e nação. Ora, se todas as culturas são equivalentes, então a contribuição histórica de grupos humanos e comunidades para a consolidação nacional perde a relevância. Ou seja, em sua versão abertamente multiculturalista e relativista, o argumento da diversidade preserva seu caráter avesso à valorização da história e do passado (FERES JUNIOR et al 2018, p.40)

Podemos considerar que, ao adotarmos como critério de seleção dos grupos minoritários os argumentos da diversidade e do multiculturalismo, estamos ignorando o fato de que houve erros históricos ao longo da construção da sociedade. Feres Junior et al (2018) ponderam que, no atual cenário da história dos EUA, o argumento da diversidade vem ganhando cada vez mais força, se comparado aos argumentos de reparação histórica e de justiça social. A adoção do argumento da diversidade “retira do Estado a responsabilidade de reparar erros históricos acumulados ao longo do processo de construção nacional e de corrigir as injustiças e assimetrias brutais produzidas pelo funcionamento do mercado” (FERES JUNIOR et al. 2018, p.40).

um julgamento negativo como muitas vezes acontece na linguagem comum (citado por FERES JUNIOR et al, 2018, p. 18).

Não seria exagero reconhecer que existem similaridades históricas e culturais entre o Brasil e os EUA, o que faz com que sejamos fortemente influenciados pelos estadunidenses. Porém, é preciso atentarmos para o fato de que, mesmo havendo semelhanças, a história, a construção da identidade nacional brasileira são diferentes dos EUA.

Feres Junior et al (2018) apresentam, de forma bastante didática, cinco pontos que são importantes para que se possa compreender em que medida a experiência estadunidense influenciou no processo de formulação da política de cotas no Brasil.

Primeiro, de maneira mais geral, temos similaridades históricas compartilhadas com os Estados Unidos, como o fato de sermos as maiores colônias europeias a utilizar extensamente o trabalho escravo de africanos e seus descendentes no Novo Mundo. Segundo, somos muito influenciados pela cultura estadunidense, que é particularmente forte nos países do continente americano. Terceiro, no bojo dessa influência, aparece como visibilidade a cultura negra daquele país, que acumula um passado rico de lutas contra a discriminação racial. Ou seja, por razões de poder imperial e de protagonismo histórico, o movimento negro americano e suas formas de luta, mobilização e conquista tornaram-se referenciais importantíssimos para o movimento negro. Quarto, a dominância do *American way* de lidar com a questão racial em organismos internacionais e fundações de fomento e a dependência do Brasil em relação a essas instituições também contribuem para a recepção da ação afirmativa de modelo americano no Brasil. [...] e por último, não necessariamente em ordem hierárquica de importância, temos a influência estadunidense na academia brasileira que cresceu muito ao longo do século XX e começo do século XXI (FERES JUNIOR et al 2018, p. 30-31).

Como podemos depreender do trecho acima citado, evidencia-se a existência das semelhanças históricas, a presença do Movimento Negro no país, a mobilização desses grupos, a interferência dos organismos internacionais e a dependência do país em relação a esses organismos contribuíram para que o modelo de política de ações afirmativas no Brasil fosse amplamente difundido, inclusive, as justificativas para a criação dessas políticas nos EUA se assemelharam aos critérios presentes no escopo da Lei de Cotas.

Para que possamos compreender o que determina a Lei nº12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas no Brasil, propõe-se a definição de um conceito de Políticas de Ação Afirmativa, empregando como ponto de partida o processo de elaboração desse tipo de política em nível global e local. Conforme anunciado anteriormente, a análise dessa política far-se-á a partir da perspectiva do ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992) e Ball (1994). Neste primeiro momento, serão trabalhados o contexto de influência e o contexto de produção do texto, na sequência, o contexto de resultados e efeitos da política investigada.

Em primeiro lugar, é importante ressaltarmos que o conceito de ações afirmativas empregado neste trabalho refere-se ao conjunto de medidas de caráter transitório que tem por objetivo atenuar as consequências das desigualdades e da discriminação racial, buscando

estabelecer melhores condições de acesso a espaços que, até então, eram dedicados aos grupos hegemônicos.

Segundo Feres Junior et. al (2018), o termo “ações afirmativas” foi adotado no Brasil provavelmente por influência norte-americana, a partir do processo de redemocratização, quando grupos e organizações sociais passaram a exigir os direitos que lhes foram negados durante o regime ditatorial.

A justificativa para a criação das políticas de ações afirmativas no Brasil ancorou-se, basicamente, em três argumentos: o de reparação histórica, o da diversidade e o da justiça social. De acordo com Feres Junior et. al (2018, p.48), o argumento da reparação sugere que existam medidas de ações compensatórias “tanto para descendentes africanos, que foram trazidos para cá à força e escravizados, quanto para os indígenas e seus descendentes que foram dizimados ou mesmo por colonos portugueses e brasileiros ao longo da nossa história”.

Os autores ressaltam que o argumento da reparação histórica acarreta algumas discussões, dentre estas, a de quais serão os grupos beneficiários dessa política, uma vez que a política sugere uma atenção especial a determinado grupo que, por sua vez, se distancia, com o passar do tempo, dos crimes que outrora foram cometidos com os seus ancestrais. Além disso, existe outro ponto a ser levantado sobre esse argumento, que consiste na dificuldade em estabelecer quem são os afrodescendentes.

Para demonstrar a dificuldade na definição desses grupos, Feres Junior et. al (2018) apresentam três argumentos: o primeiro deles é a questão genética, porém, os autores deixam claro ser inadmissível que esse critério seja utilizado na perspectiva da realização de uma política pública. Além disso, existe, ainda, uma certa ambiguidade no que se refere à genética e à identidade dos brasileiros, pois

- [...] 48% dos afrodescendentes brasileiros se autoclassificam como brancos.
- Há aproximadamente 28 milhões de afrodescendentes entre os brasileiros autoclassificados como brancos.
- Na Região Sul, mais de dois terços (72%) dos afrodescendentes consideram-se brancos.
- Na descendência matrilinear (DNAmt) dos que se autoclassificam brancos no Brasil, encontramos somente 39% de ancestralidade europeia, 33% de indígena e 28% de africana (LUKES, 2003 citado por FERES JUNIOR et al, 2018, p. 42-43).

Segundo Feres Junior et al (2018), essa autodeclaração pode ser vista como um produto da ideologia de branqueamento, uma vez que os indivíduos preferem se declarar pertencentes a um grupo socialmente aceito do que a um outro grupo que sofre discriminação. Porém, os autores ressaltam que o princípio básico que rege uma sociedade democrática é a autonomia de

cada indivíduo e isso inclui fazer a sua escolha identitária, mesmo que essa definição seja vista de forma equivocada por outras pessoas.

O segundo argumento reporta-se à diversidade, à medida que existem, ao menos, duas concepções de diversidade, uma essencialista e outra pragmática, ambas guiadas pelo modelo estadunidense. A primeira delas “assume a existência de uma correlação entre cultura e raça e tem grande predileção pelo termo “etnia”, que funciona como instrumento de racializar a cultura ou de culturalizar percepções raciais” (FERES JUNIOR, et al, 2018, p. 44).

A concepção de diversidade de caráter pragmático considera o modo de vida dos indivíduos como fator elementar para o reconhecimento das diversidades existentes em uma sociedade, esse modelo busca soluções para os problemas vivenciados pelas minorias discriminadas a partir de suas experiências de vida. Porém, Feres Junior et al (2018) alertam que a adoção de uma visão pragmática, no que tange especificamente às políticas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, perde a utilidade, uma vez que este exigiria uma gama de novos critérios de seleção para atender às especificidades de todos os grupos, considerando os modos de vida distintos e complexos de cada um deles.

O terceiro argumento apoia-se na justificativa da justiça social. Ao trazer esse terceiro argumento, Feres Junior et al (2018) ressaltam que o termo se faz presente desde que o país retornou ao regime democrático. Os autores apontam a presença do termo em dois trechos de grande importância na Constituição Federal de 1988, o primeiro deles encontra-se no Artigo nº 170, que trata da definição da finalidade da Ordem Econômica; e no Artigo nº 193, que o traz como um dos objetivos da Ordem Social.

Ainda conforme os autores, “o argumento da justiça social tem a virtude de não demandar nenhuma essencialização identitária além dos critérios já praticados há décadas por institutos de pesquisa governamentais” (FERES JUNIOR et al. 2018, p.48). Assim, o princípio pode vir a ser atribuído a quaisquer outros grupos que possam vir a sofrer discriminação, seja por fatores étnico-raciais, sociais ou de gênero.

Em linhas gerais, podemos dizer que as políticas de ações afirmativas no Brasil se alicerçam em três fatos sociológicos:

[...] (1) o perfil socioeconômico daqueles que se identificam como pretos e pardos é similar e, por seu turno (2) significativamente inferior ao dos brancos, e (3) junta essas frações totalizam mais da metade da população brasileira. Ou seja, ao contrário da igualdade que a metáfora do contínuo de cores sugere, há uma forte hierarquia entre pessoas concebidas como mais claras e outras como mais escuras no nosso país (RIBEIRO, 2017, citado por FERES JUNIOR et al 2018, p. 44-45).

Conforme já fora dito, o modelo de políticas de ações afirmativas no Brasil possui uma certa similaridade como o modelo de política educacional estadunidense. Porém, é importante ressaltar que, mesmo utilizando esse modelo como inspiração para adoção de políticas de ações afirmativas, ainda há uma certa discrepância no que tange às questões e medidas que visam o combate as mazelas causadas pelas desigualdades sociais.

O fato das questões étnico-raciais estarem diretamente relacionadas a questões socioeconômicas é um motivo mais que o suficiente para defendermos a necessidade de criação de políticas públicas que visem a promoção de igualdade social para aqueles que são desfavorecidos. O debate público sobre as Políticas de Ações Afirmativas, sobretudo, no que se refere às cotas raciais, se deram em nível muito mais amplo do que o da mera discussão da legislação.

No Brasil os embates se deram em dois distintos níveis de posicionamentos ideológicos, cada um buscando influenciar e defender o modelo de Estado nação que se deseja. Um dos lados defende o modelo *welfare state* como o modelo ideal de nação, que tem por objetivo fomentar a equidade entre os atores sociais. Do outro lado, existe a defesa de um Estado neoliberal, que tem por objetivo a eficiência do mercado, em que os ideais da igualdade são desde o nascimento e a disputa por espaços se dá a partir da meritocracia.

E em meio a essas arenas de disputas em que os pares buscam exercer influência sobre as definições de uma política, surgem as primeiras manifestações em torno da criação de políticas de ações afirmativas no Brasil. Essas manifestações foram fortemente marcadas pela mobilização popular. Segundo Paiva (2013), na década de 1980, no Brasil, vários grupos e movimentos sociais trouxeram para a esfera pública inúmeras demandas que haviam sido cerceadas durante os 21 anos de ditadura militar. A promulgação da Constituição Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, foi um marco histórico que deu origem aos mecanismos de garantia dos direitos sociais aos cidadãos brasileiros, foi através dela que questões referentes aos direitos sociais passaram a fazer parte dos textos oficiais.

Dentre os direitos presentes no texto da lei, podemos destacar o Capítulo II, que versa sobre os direitos sociais, que garantem aos cidadãos brasileiros “o acesso à educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Segundo Moehleck (2002, p.203), “com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas”.

A formulação e aprovação de políticas de ações afirmativas na educação superior, sobretudo, as raciais, são resultados de um processo de intensas lutas de movimentos sociais que ganharam visibilidade a partir da Constituição de 1988, quando os direitos sociais no Brasil passaram a ser responsabilidade do Estado, ganhando, assim, espaço na agenda das políticas públicas.

A compreensão do contexto histórico das políticas de ações afirmativas no Brasil é de fundamental importância para termos um melhor entendimento sobre as consequências que causam à sociedade, principalmente, no que se refere às possibilidades de acesso à educação superior de setores sociais historicamente aliados do processo formal de educação. Nessa perspectiva, apresentaremos algumas situações que motivaram a formulação dessas políticas e como tais medidas foram convertendo-se no modelo de política de cotas vigente no Brasil.

O processo de redemocratização no Brasil, apesar dos avanços, sempre escondeu questões conflitantes, particularmente, aquelas referentes às questões dos direitos sociais, neles incluídos o direito à educação. Uma dessas questões versa sobre a existência do racismo velado, mascarado pela máxima do país da diversidade de povos. Porém, o que muitos não sabem ou não querem assumir é que essa diversidade conduz e define as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, crescimento na carreira profissional, acesso ao ensino superior, desempenho educacional, participação ativa na sociedade, sociedade esta que considera a cor e a raça para classificar os sujeitos como capazes ou não de ocupar determinado cargo ou lugar.

A partir do final da década de 90 do Século XX, no Brasil, o tema sobre as desigualdades raciais ganha maior visibilidade a partir dos trabalhos realizados pelo Instituto de Pesquisa e Econômica Aplicada (IPEA). Além disso, o movimento negro passou a ser mais atuante, o que foi fundamental para que o debate sobre as questões raciais passasse a fazer parte da agenda pública, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

O conceito de ações afirmativas trazido por Feres Junior et al (2018) vai ao encontro do conceito adotado neste trabalho, ao afirmar que podemos considerar como uma ação afirmativa:

[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. [...] Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (FERES JUNIOR et al, 2018, p. 13).

Gomes (2001) afirma que “[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial” (GOMES, 2001, p. 6).

Nos últimos anos, o debate acerca da discriminação e das desigualdades de oportunidades tem sido amplamente divulgado, tanto em âmbito nacional quanto internacional, contribuindo para que a busca por soluções para enfrentamento e redução dessas distorções partam de diversos campos. Todavia, é nos domínios da educação escolar que essa questão ganha destaque, principalmente, quando se volta para tratar de soluções possíveis para proceder alterações nesse cenário mantido incólume por décadas, praticamente.

Uma das alternativas pensadas para buscar combater e/ou reduzir as desigualdades existentes foi a criação e definição de políticas de ações afirmativas que consistem em políticas públicas ou privadas, que têm por objetivo neutralizar os efeitos da discriminação racial e garantir o acesso aos grupos discriminados. Alguns autores utilizam os termos “ação compensatória”, “ação reparatória”, “reserva de vagas” para denominar o que ficou popularmente conhecido como política de cotas.

Moehlecke (2002) define a política de cotas como:

[...] uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Segundo Belonni et al. (2000, p. 33, citado por SGUISSARDI, 2018, p.19), “Uma política desempenha distintos papéis, dependendo do setor/grupo social ao qual se destina e do tipo de relação que estabelece com as demais políticas.” Nesse sentido, Sguissardi (2018) nos apresenta três conceitos desenvolvidos nos estudos de Belonni et al (2000, p.33).

Estas autoras identificam em seus estudos pelo menos três tipos de políticas sociais: congruentes, complementares e reparadoras ou compensatórias. Uma política social é congruente quando atrelada à “política econômica básica (que é o fio condutor e reflete as prioridades de ação de um determinado governo) e está diretamente ligada a ela”. [...] É complementar quando se destina a fornecer “elementos reforçadores” dos “objetivos e metas principais” dessa “política econômica básica”. [...] É reparadora ou compensatória quando é definida e posta em ação para “atuar sobre os danos ou consequências nefastas das políticas [econômicas] básicas com o objetivo de atenuá-los” (BELONNI et al 2000, citado por SGUISSARDI, 2018, p. 19).

Conforme o trecho citado acima, podemos considerar que o modelo de políticas de cotas no Brasil enquadra-se em uma política reparatória ou compensatória, uma vez que esta se deu

a partir das exigências do movimento negro, que passou a exigir do poder público medidas que possibilitassem a reparação dos danos causados ao longo dos anos.

Essas demandas surgem dentro do que Ball e Bowe (1992) chamam de arenas de disputas, em que cada grupo de interesses busca influenciar nas tomadas de decisões construindo um espaço de disputas e embates. Assim, para analisarmos de que forma se dá a formulação das políticas públicas educacionais, precisamos refletir sobre a maneira, as condições e as circunstâncias em que ela é concebida e como se deu o seu percurso até se configurar como política propriamente dita.

Para ilustrar essas circunstâncias, apresentaremos, a seguir, um breve histórico das lutas dos movimentos sociais negros no Brasil e as suas arenas de disputas frente à reivindicação de direitos e conquistas sociais. Segundo Mainardes (2006), é no contexto de influência que “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). O objetivo consiste em buscar compreender de que forma se deu a luta pelos direitos de igualdade racial, quais demandas foram apresentadas ao Governo e como elas se materializam nas diretrizes da política.

2.1 DIREITOS SOCIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

A década de 1930, no Brasil, foi fortemente marcada pela ideia de democracia racial amplamente difundida pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre em seu livro “Casa-Grande & Senzala”. O autor apresenta a questão da mestiçagem da população brasileira de forma romantizada, dando a entender que, no Brasil, os indivíduos convivem em harmonia e possuem as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e deveres, independente da sua cor e raça, ignorando totalmente os fatos históricos que constituem a sociedade brasileira como, por exemplo, a existência do modelo escravocrata.

Mesmo com a disseminação do discurso da democracia racial, a sociedade brasileira continuava a carregar as marcas da escravidão. Uma sociedade que durante muitos anos segregava os grupos de acordo com a sua raça não mudaria seus pensamentos e ações a partir de um falso conceito apresentado. Porém, o discurso da democracia racial foi rechaçado pelo movimento negro, uma vez que, mesmo reconhecendo a existência da miscigenação no país, o movimento entendia e considerava que a democracia se limitava ao discurso, já que os negros continuavam a sofrer preconceitos, permanecendo à margem da sociedade.

Nos idos da década de 1930, Abdias do Nascimento surgiu como um dos importantes nomes na luta contra o racismo no Brasil, opondo-se ao discurso da democracia racial. De

acordo com o portal de literatura afro-brasileira da faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁹, Abdias do Nascimento engajou-se na Frente Negra Brasileira e na luta contra a segregação racial em estabelecimentos comerciais da cidade. Prossegue na luta contra o racismo organizando o Congresso Afro-Campineiro em 1938. Funda, em 1944, o Teatro Experimental do Negro, entidade que patrocina a Convenção Nacional do Negro em 1945-46.

A referida convenção propôs à Assembleia Nacional Constituinte de 1946 a inclusão de políticas públicas para a população afrodescendente e um dispositivo constitucional definindo a discriminação racial como crime de lesa-pátria. Após esse evento, Abdias Nascimento organizou o 1º Congresso do Negro Brasileiro em 1950. Militante do antigo PTB, após o golpe de 1964, participou, desde o exílio, na formação do PDT. Já no Brasil, lidera, em 1981, a criação da Secretaria do Movimento Negro do PDT. O engajamento político de Abdias Nascimento em prol dos direitos da população afrodescendentes foi de extrema importância para alcançarmos o modelo de política de ação afirmativa vigente no país.

A década de 1950 foi um marco no que se refere à ruptura com o mito da democracia racial difundido por Gilberto Freyre. No ano de 1951, os sociólogos Florestan Fernandes e Roger Bastide, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO), lideraram um grupo e realizam uma pesquisa que tem como objetivo compreender como se dá a democracia racial no país. É importante atentarmos para o fato de que o país se resguardava do discurso de que vivia em plena harmonia e igualdade racial e que os outros países acreditavam que, de fato, essa era a realidade da sociedade brasileira. Porém, a pesquisa da UNESCO trouxe à tona o que Florestan Fernandes chamou de mito da democracia racial, demonstrando, através dos dados estatísticos e análises conjunturais, que o Brasil é um país de grande desigualdade racial.

Contudo, na perspectiva de formalização da política existem registros que reconhecem que a primeira manifestação em torno da criação de políticas públicas para o atendimento às demandas de grupos específicos no Brasil deu-se em meados dos anos de 1980, oportunidade em que o deputado federal Abdias Nascimento¹⁰ apresentou o seu projeto de Lei nº 1.332 de 1983, no qual propunha:

⁹ Para mais informações ver: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/462-abdias-nascimento>

¹⁰ Na qualidade de primeiro deputado federal afro-brasileiro a dedicar seu mandato à luta contra o racismo (1983-87), apresenta projetos de lei definindo o racismo como crime e criando mecanismos de ação compensatória para construir a verdadeira igualdade para os negros na sociedade brasileira. Como senador da República (1991, 1996-99), continua essa linha de atuação. O Governador Leonel Brizola o nomeia Secretário de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Estado do Rio de Janeiro (1991-94). Mais tarde, é nomeado primeiro titular da

Uma “ação compensatória”, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

Essa ação do então deputado federal Abdias Nascimento trouxe à tona o que o sociólogo Florestan Fernandes chamou de “mito da democracia racial”, reportando-se criticamente à teoria da “Democracia racial” formulada e amplamente divulgada pelo sociólogo Gilberto Freyre, tal teoria defendia a tese de que, no Brasil, não havia mais discriminação racial. Essa denúncia, documentada através do projeto apresentado por Abdias Nascimento, legitimou e encorajou os movimentos negros a pressionarem o setor público para que buscasse soluções para os problemas de exclusão racial existentes no país.

A luta por direitos iguais tomou forma com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que representou um grande avanço no que se refere à educação como um direito público subjetivo, sobretudo, aos grupos que sofreram as consequências das desigualdades raciais, econômicas e sociais. Porém, a garantia do acesso à educação ficou restrito ao ensino obrigatório que compreendia, na época, a educação infantil para crianças com até 5 (cinco) anos, educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e a universalização do ensino médio. No que se refere ao ensino superior, o acesso permaneceu restrito a um grupo seleto, uma vez que ficou estabelecido que o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Através do reconhecimento da necessidade de se pensarem políticas públicas específicas para determinados grupos excluídos socialmente, aconteceu o lançamento do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), em 13 de maio de 1996. Com isso, “o Brasil tornou-se um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), atribuindo ineditamente aos direitos humanos o status de política pública governamental” (BRASIL, 1996).

As ações governamentais contidas no PNDH I consistiam em propostas de políticas públicas para a promoção dos direitos humanos e organizavam-se em curto, médio e longo prazo. No que tange às políticas de ações afirmativas para população negra, o PNDH I propõe:

Curto prazo

- Apoiar o grupo de trabalho interministerial criado por Decreto Presidencial de 20 de novembro de 1995 com o objetivo de sugerir ações e políticas de valorização da população negra.
- Inclusão do quesito “cor” em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos.
- Apoiar o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação – GTEDEO, instituído no âmbito do Ministério do Trabalho, por Decreto de 20 de março de 1996. O GTEDEO de constituição tripartite, deverá definir um programa de ações e propor estratégias de combate à discriminação no emprego e na ocupação, conforme os princípios da Convenção 111, da Organização Internacional do Trabalho- OIT.
- Incentivar e apoiar a criação e instalação, a níveis estadual e municipal, de Conselhos da Comunidade Negra.
- Estimular a presença dos grupos étnicos que compõem a nossa população em propagandas institucionais contratadas pelos órgãos da administração direta e indireta e por empresas estatais do Governo Federal.
- Apoiar a definição de ações de valorização para a população negra e com políticas públicas.
- Apoiar as ações de iniciativa privada que realizem discriminação positiva.
- Estimular as Secretarias de Segurança Pública dos Estados a realizarem cursos de reciclagem e seminários sobre discriminação racial (BRASIL, 1996, p. 29-31).

A preocupação em estabelecer metas a curto prazo demonstra a urgência e a necessidade de medidas que estimulem a promoção e proteção dos direitos humanos, sobretudo, no combate à discriminação. Porém, podemos observar que as propostas se apresentam de forma genérica e pouco enfática, sendo assim, essas medidas pouco direcionam para a criação de políticas de ações afirmativas.

Médio Prazo

- Revogar normas discriminatórias ainda existentes na legislação infra-constitucional.
- Aperfeiçoar as normas de combate à discriminação contra a população negra.
- Criar banco de dados sobre a situação dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais da população negra na sociedade brasileira que oriente políticas afirmativas visando à promoção dessa comunidade.
- Promover o mapeamento e tombamento dos sítios e documentos detentores de reminiscências históricas, bem como a proteção das manifestações culturais afro-brasileiras.
- Propor projeto de lei, visando à regulamentação dos art. 215, 216 e 242 da Constituição Federal.
- Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e as áreas de tecnologia de ponta.
- Determinar ao IBGE a adoção do critério de se considerar os mulatos, pardos e pretos como integrantes do contingente da população negra.
- Adotar o princípio da criminalização da prática do racismo, nos Código Penal e de Processo Penal.
- Estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações.
- Divulgar as Convenções Internacionais, os dispositivos da Constituição Federal e a legislação infra-constitucional que tratam do racismo.

- Apoiar a produção e publicação de documentos que contribuam para a divulgação da legislação antidiscriminatória.
- Facilitar a discussão e a articulação entre as entidades da comunidade negra e os diferentes setores do governo, para desenvolver planos de ação e estratégias na valorização da comunidade negra (BRASIL, 1996, p. 29-31).

A essência fundamental das ações propostas a médio prazo aponta para a efetivação dos direitos civis e medidas mais claras para a criação de políticas que promovam o acesso da população negra aos cursos profissionalizantes nas universidades, além disso, pretendia-se criminalizar o racismo.

Tais medidas proporcionaram, mesmo que ainda incipientes, melhores condições e amparo legal à população negra.

Longo prazo

- Incentivar ações que contribuam para a preservação da memória e fomento à produção cultural da comunidade negra no Brasil.
- Formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra (BRASIL, 1996, p. 29-31).

As medidas a longo prazo complementam as iniciativas mais emergenciais e indicam mais claramente a necessidade da formulação de políticas compensatórias que promovam a emancipação social e econômica da população negra. Nesse sentido, podemos considerar que, mesmo que as medidas se apresentem de forma embrionária, a elaboração e a divulgação desse documento foram fundamentais para que o debate em torno da criação de políticas públicas viesse à tona e estimulasse a criação de medidas mais eficazes.

Em 02 de junho de 1996, o Ministério da Justiça promoveu, em Brasília, o Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”¹¹. O objetivo do evento foi levantar a discussão a respeito das políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra no Brasil.

O então presidente faz um importante pronunciamento e declara publicamente o reconhecimento da existência do preconceito e do racismo no Brasil, porém, ele considera inviável a importação ou transposição de um modelo de ação afirmativa adotado em outro país para a realidade brasileira e diz:

Por isso, nas soluções para esses problemas não devemos simplesmente imitar. Temos que usar a criatividade. A nossa ambiguidade, as características não cartesianas do

¹¹ BRASIL. Seminário Internacional "Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos" Palácio do Planalto, 2 de julho de 1996. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/expresidentes/fernandohenriquecardoso/publicacoes/constituindo-a-democracia-racial> Acesso em: 03 de mar. 2019

Brasil, que dificultam em tantos aspectos também podem ajudar em outros. Devemos buscar soluções que não sejam pura e simplesmente a repetição, a cópia de soluções imaginadas para situações onde também há discriminação, onde também há preconceito, mas num contexto diferente do nosso. É melhor, portanto, buscarmos uma solução mais imaginativa (BRASIL, 1996, p.8).

Em 20 de novembro de 1996, acontecia a Marcha do Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida¹². Essa manifestação representou uma maior aproximação e cobrança do movimento negro em relação ao Poder Público, pois esta

[...] culminou na entrega de uma proposta de ação, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Neste mesmo dia, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI), o qual abriu um espaço para uma participação ampliada da sociedade civil no desenvolvimento de políticas de reconhecimento da contribuição histórica e cultural da população negra para o país (IPEA, 2003).

O GTI representou um marco histórico na luta pelo desenvolvimento de políticas públicas de valorização da população negra, o Artigo 1º atribui como finalidade do grupo o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a valorização da população negra, além disso, o Artigo 2º determina que o grupo deverá:

- I - propor ações integradas de combate à discriminação racial, visando ao desenvolvimento e à participação da População Negra;
- II - elaborar, propor e promover políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da População Negra;
- III - estimular e apoiar a elaboração de estudos atualizados sobre a situação da População Negra;
- IV - reunir, sistematizar, avaliar e divulgar informações relevantes para o desenvolvimento da População Negra;
- V - incentivar e apoiar ações de iniciativa privada que contribuam para o desenvolvimento da População Negra;
- VI - estabelecer diálogo permanente com instituições e entidades, incluídas as do movimento negro, nacionais e internacionais, cujos objetivos e atividades possam

¹² O Jornal da Marcha, publicado em outubro de 2005, 300 anos da imortalidade de Zumbi dos Palmares, traz a convocatória da Executiva Nacional da Marcha para a participação da marcha que aconteceria em 20 de novembro daquele mesmo ano. Em um trecho do jornal contém a seguinte mensagem, “A boa nova percorre todos os recantos do país: os negros preparam-se para ir a Brasília. Não se trata mais de dizer que o Estado se omite, que o Estado não faz. Nós vamos a Brasília dizer o que o Estado deve fazer. Já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas, como o boneco incendiado da Princesa Isabel. Queremos agora exigir ações efetivas do Estado - um requisito de nossa maioria política. Idealizada pelo Movimento Negro, a Marcha vai-se construindo como uma ação unificada envolvendo novas parcerias, que atestam o crescimento de nossa base social e o alargamento das frentes de luta contra o racismo: sindicalistas, setores populares, mulheres, estudantes, organizações não governamentais, comunidades rurais. A Marcha é assim uma espécie de ponte entre este momento, extremamente fecundo, mas sob o predomínio de ações pulverizadas, e um outro cujo iniciativas se pautarão em um programa político amplo, delineado na efervescência de um movimento de massas e projetado a partir de uma ótica negra. Vamos todos a Brasília, no 20 de novembro! Todos aqueles que desejarem participar de alguma forma da construção da Marcha podem fazê-lo. Celebraremos Zumbi reafirmando nossa disposição de luta contra a miséria e a marginalização a que somos submetidos pela exploração racista. Valeu, Zumbi!” Disponível em <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PJOMASP10199500X.pdf>. Acesso em: 02 de mar. de 2019.

trazer contribuições relevantes para as questões da População Negra e seu desenvolvimento;
VII - estimular os diversos sistemas de produção e coleta de informações sobre a População Negra;
VIII - contribuir para a mobilização de novos recursos para programas e ações na criação de mecanismos eficientes e permanentes na defesa contra o racismo e em áreas de interesse da População Negra, a fim de sugerir prioridade para otimizar sua aplicação;
IX - estimular e apoiar iniciativas públicas e privadas que valorizem a presença do negro nos meios de comunicação;
X - examinar a legislação e propor as mudanças necessárias, buscando promover e consolidar a cidadania da População Negra;
XI - estabelecer mecanismos de diálogo e colaboração com os Poderes Legislativo e Judiciário, com o propósito de promover a cidadania da População Negra (BRASIL, 1995).

No tocante à formulação e materialização de políticas de ações afirmativas, o GTI, composto por membros colegiados, promoveu em Salvador e Vitória dois seminários, esses eventos resultaram na elaboração de “46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito” (MOEHLECKE, 2002, p. 206).

Mesmo com toda a pressão por parte do movimento negro para que o poder público se responsabilizasse pela criação de políticas de ações afirmativas, estas ainda não haviam apresentado resultados satisfatórios. As medidas necessitavam de serem mais consistentes para que os resultados previstos nas ações governamentais do PNDH pudessem ser alcançados.

Em 2001, o debate sobre as ações afirmativas ganhou um outro formato, o que antes era discutido em âmbito local passou a ser discutido internacionalmente, devido à participação do Brasil na “III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, ocorrida no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Essa participação foi de extrema importância para o Brasil, pois foi nesse evento que os representantes do movimento negro apresentaram a denúncia da existência do racismo e exigiram que fossem tomadas providências a fim de minimizar os efeitos e as consequências dele.

O documento apresentado na conferência preconizava o compromisso do Brasil na defesa dos afrodescendentes nas áreas educacionais e de trabalho, assim como a adoção de políticas de ações afirmativas que garantissem maior acesso desse grupo às universidades públicas. Esse compromisso vai de encontro às antigas reivindicações dos movimentos sociais negros.

Conforme Rosa (2016), a Conferência de Durban

Provocou grande debate público, em que foram discutidas e assumidos compromissos pelos países na busca da promoção e proteção dos direitos humanos, baseados na cooperação internacional. Como resultado, as ações afirmativas passaram a ser entendidas como estratégia para se atingir a equidade. A justiça com equidade garante que a origem socioeconômica e racial deixe de constituir obstáculos ao desenvolvimento educativo dos indivíduos. Enquanto se revelar que há diferenças de educação e renda entre brancos e negros, pobres e ricos haverá a necessidade de manter políticas de ações afirmativas (ROSA, 2016, p. 78-79).

A presença do Brasil na Conferência de Durban foi importante não apenas pela conclusão do documento que notadamente conduz a adoção de políticas de ações afirmativas, mas, sobretudo, pela organização e acompanhamento dos movimentos sociais negros e que denunciaram o racismo velado no Brasil. O posicionamento dos representantes do movimento negro no evento do Brasil fora decisivo para levantar o debate relativo à discriminação racial e às medidas reparatórias. Essa postura repercutiu nos meios de comunicação e, pela primeira vez, resultou em tema de debate público.

Assim, esse cenário de intenso conflito e disputas, com vistas à ampliação e defesa dos direitos e políticas públicas que atendessem a essas demandas, sobretudo, no campo educacional, propiciou terreno fértil e, ao mesmo tempo requerente, a uma nova postura nas instituições de ensino superior.

Nesse trilhar, a primeira universidade a adotar o sistema de cotas foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que implementou o sistema de cotas por meio da Lei nº 3708, de novembro de 2001, sancionada pelo então governador Antony Garotinho. Sendo assim, a precursora desse processo de democratização do acesso ao ensino superior em âmbito estadual. “A partir daí inaugura-se no país um período de grandes especulações acerca das consequências desses programas, ao mesmo tempo em que também outras universidades foram incorporando o sistema de cotas ao processo seletivo vigente” (GUARNIERI, et al. 2017, p. 01).

A referida lei estabelece, em seu Artigo 1º, “a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF” (RIO DE JANEIRO, 2001).

Nesse mesmo ano, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB aprovou no seu Conselho Universitário a reserva de 40% das vagas no seu processo seletivo para estudantes de escolas públicas autodeclarados negros.

No ano de 2003, a Universidade de Brasília – UnB implementou uma política que destinava a reserva de 20% das vagas para estudantes negros e indígenas¹³ em seu vestibular, podendo ser considerada a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas para alunos pretos e pardos, servindo de modelo e inspiração para adoção e a materialização do sistema de cotas em outras universidades brasileiras.

Em 2009, após seis anos da implementação da política de cotas na UnB, em meio a disputas e discussões internas e externas acerca da legitimidade da política, essa política sofreu um novo ataque. Segundo Feres Junior et al (2018), dessa vez, o pedido de revisão da política adotada pela UnB partiu da pessoa do então senador Demóstenes Torres, eleito pelo partido Democratas, este, por sua vez, impetrou uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, contra a política de cotas adotada na UnB, alegando a sua inconstitucionalidade.

Em 26 de abril de 2012, quatro meses antes da promulgação da Lei de Cotas, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiram, por unanimidade, a improcedência da ação, tendo como relator do processo o ministro Ricardo Lewandowski, que declarou compatível com a Constituição Federal de 1988 a política de cotas adotada pela Unb.

Feres Junior et al. (2018, p. 82) apresentam o argumento utilizado pelo ministro relator, que afirma que os

Programas de ação afirmativa tomam como ponto de partida a consciência de raça existente nas sociedades como o escopo final de eliminá-la. Em outras palavras, a finalidade última desses programas é colocar um fim àquilo que foi seu termo inicial, ou seja, o sentimento subjetivo de pertencer a determinada raça ou de sofrer discriminação por integrá-la (BRASIL, 2012, p.21).

Porém, os argumentos que justificam a constitucionalidade da política de cotas apresentados por Lewandowski não são compatíveis com os argumentos da própria universidade, pois

O projeto que levou à instituição de cotas na UnB justifica a inclusão de negros na instituição como expediente necessário para formar uma “elite negra capaz de contribuir na formação de novas políticas públicas que visem eliminar definitivamente o problema da desigualdade e da exclusão racial no Brasil (CARVALHO; SEGATO, 2002 citado por FERES JUNIOR et al, 2018, p. 82).

¹³ O candidato que quisesse concorrer às vagas reservadas para o sistema de cotas deveria se apresentar nos postos de inscrição situados na UnB, com uma ficha de inscrição preenchida. No posto de atendimento da universidade, o candidato seria fotografado e teria a sua foto anexada à ficha de inscrição que passaria por uma banca examinadora, cabendo ressaltar que esse trâmite acontecia antes da realização do vestibular (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013).

Sendo assim, a adoção de uma política de cotas na UnB teve como objetivo contribuir para que houvesse uma representatividade desses grupos, possibilitando uma inserção nas universidades através da reserva de vagas, visando eliminar as desigualdades e exclusão racial e o preconceito no país. Ainda que os argumentos em defesa da criação da política de cotas tenham um cunho de exclusão racial, a UnB não saiu ileso das acusações de racismo fomentadas pela grande mídia na época. Isso porque a universidade adotou um sistema de verificação racial como critério de seleção dos alunos cotistas. A realização dessa aferição era feita por uma comissão composta por militantes do movimento negro, cientistas sociais e estudantes universitários a partir de uma fotografia colorida, anexada ao formulário de inscrição apresentado pelo candidato à vaga.

A exemplo da UnB e da UERJ, outras universidades passaram a implementar algum tipo de política de cotas. A Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS), por meio da Lei de nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, adere no seu processo seletivo do ano de 2004, à reserva de 20% das vagas para negros e 10% para os indígenas, como determina a Lei de nº 2.605, de janeiro de 2003.

Dessa forma, as políticas de ações afirmativas começaram a se efetivar nas universidades públicas, a adoção voluntária ou compulsória de políticas de ações afirmativas aumentou consideravelmente o número de instituições de ensino superior que implementaram o sistema de reserva de vagas.

A esse respeito, Santos et al (2008) dizem que, em “dezembro de 2008, existem 84 instituições de ensino público que nos últimos oito anos adotaram algum tipo de ação afirmativa de ingresso, incluindo o sistema de cotas” (SANTOS et al., 2008, p. 920).

Segundo Feres Junior et al. (2018, p. 50), “as políticas de ação afirmativa no Brasil desfrutaram de um período prolongado de expansão sob os governos de centro-esquerda do Partido dos Trabalhadores, por seu turno muito mais poroso às demandas dos movimentos sociais, inclusive do Movimento Negro.”

O início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, inaugura uma profunda mudança não somente no direcionamento das políticas de ações afirmativas, fruto dos acordos da Conferência de Durban, mas também dá visibilidade às reivindicações desses grupos, ao integrar em sua agenda representantes do movimento negro que passam a ter uma maior autonomia na formulação dessas políticas sociais e raciais.

Logo em seu primeiro ano de governo, Lula cria a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR¹⁴, o que serviu de modelo para que diversos estados brasileiros também criassem secretarias voltadas para as políticas públicas para a população negra.

Em 28 de abril de 2004, foi apresentado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3627/2004, que teve como objetivo: “Instituir Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências” (BRASIL, 2004). Porém, o projeto de lei não foi aprovado durante o seu mandato, tendo parte dele materializado oito anos depois, com a aprovação da Lei 12.711/2012, sancionada no governo Dilma Vana Rousseff.

O Governo Lula foi um diferencial no que se refere às políticas voltadas para a Educação Superior Brasileira, ao adotar medidas e programas que possibilitaram a inserção de diversos grupos excluídos socialmente ao meio acadêmico. Isso se deu através da implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), no ano de 2004, regulamentado pela Lei nº 11.906 de 13 de janeiro de 2005, que tem como finalidade “a concessão de bolsas de estudos em cursos de educação superior em instituições privadas para estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e alunos de baixa renda” (BRASIL, 2005).

Essa medida rendeu críticas ao governo e ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, uma vez que, ao incentivar o setor privado, por meio de isenções de tributos, estaria transferindo os recursos que poderiam ser destinados ao setor público. Porém, não podemos ignorar o fato de que essas concessões de bolsas de estudos possibilitaram o ingresso de estudantes de baixa renda nos cursos de alta demanda, como, por exemplo, os cursos de Direito, Medicina e Engenharias.

Rosa (2016) destaca, além do PROUNI, outros onze¹⁵ programas, projetos e ações criados no âmbito da educação superior durante governo Lula que buscaram ampliar o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino. Dentre eles estão: a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior no ano de 2005; ampliação do número de estudantes atendidos pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo; criação do Programa de Apoio à Formação

¹⁴ Em 2008, no segundo mandato do governo Lula, a SEPPIR passou a ter *status* de ministério. Em 2015, no governo de Dilma Rousseff, passou a integrar o Ministério, Igualdade Racial e Direitos Humanos. Após o golpe, em 2016, quando o vice-presidente da República Michel Temer assume o cargo de presidente, a SEPPIR passa a integrar a pasta dos Direitos Humanos. Já em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, integrou a secretaria à pasta do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) e não mais como um Ministério independente e autônomo.

¹⁵ Para mais informações sobre os programas implementados no governo Lula, ver Rosa (2016). Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADODOUTORADOEDUCACAO/ALINE%20ANJOS%20DA%20ROSA.pdf>. Acesso em: 01 de fev. de 2018.

Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND); implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU); criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST); criação do Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros (Brasil Afro-atitude), realizado em dez universidades que possuíam Programa de Ação Afirmativa para negros em 2005; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra – UNIAFRO. Este último programa também fomentou a estruturação dos NEABs no interior das instituições, com envio de recursos financeiros.

Uma das ações essenciais para a criação e ampliação de oportunidades de acesso das camadas populares e, sobretudo, para a materialização de políticas de ações afirmativas nas universidades públicas federais foi a institucionalização do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a partir do decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Ao aderir ao programa, as universidades públicas federais passaram a receber recursos financeiros que subsidiaram a ampliação da infraestrutura, criação de novos cursos, aquisição de equipamentos, contratação de funcionários e, conseqüentemente, ampliação de vagas.

O programa REUNI manifesta, em suas diretrizes, uma grande preocupação no que se refere à necessidade da criação de políticas de inclusão social e à permanência na educação superior através de políticas de assistência estudantil, objetivando a igualdade de oportunidades, principalmente, em relação à condição dos estudantes considerados em estado de vulnerabilidade social e que apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis. Na perspectiva de combater a evasão e as desigualdades sociais no país, “esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação” (BRASIL, 2007, p. 06).

Para buscar intervir junto ao problema identificado, o programa REUNI elencou objetivos e metas que deveriam ser atendidos para que se cumprisse a meta global que deveria ser atingida ao final de cinco anos a partir da sua materialização. Dentre as principais metas estão a “taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais; relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais” (BRASIL, 2007, p. 02).

Em um dos trechos do documento são apresentados os seguintes objetivos:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, p. 09, 2007).

O primeiro ano de materialização do programa REUNI teve um resultado exitoso, uma vez que, em seu primeiro relatório, podemos observar que houve não somente o cumprimento das metas propostas, mas, também, a superação de algumas delas, como, por exemplo, a adesão quase que por unanimidade das universidades públicas federais do país.

Segundo o relatório apresentado, das 54 universidades federais existentes no Brasil até o final do ano de 2007, 53 delas aderiram ao programa REUNI. Na primeira chamada, que ocorreu em 29 de outubro de 2007, houve a adesão de 42 universidades públicas federais, dentre elas a UFAC, que teve como prazo para a implementação do programa até o primeiro semestre do ano de 2008. Em 17 de dezembro de 2007, houve a segunda chamada para a materialização do programa até o segundo semestre de 2008, tendo a adesão de outras 11 universidades.

A adesão quase que unânime confirma a necessidade da criação de políticas que visem a expansão das universidades públicas federais no Brasil, para que, assim, o país possa oferecer melhores condições de acesso ao ensino superior, sobretudo, para as camadas populares. Os programas demonstram, também, a preocupação da manutenção desse público ao sugerir a criação de políticas de permanência, promovendo, desse modo, redução das desigualdades sociais e emancipação humana.

3 A FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA LEI 12.711/2012

Esta seção tem por objetivo apresentar uma análise do percurso histórico da formulação das Políticas de Ações Afirmativas na educação superior no contexto nacional, dando ênfase aos debates e às discussões acerca da criação das políticas de cotas raciais a partir da institucionalização da Lei nº 12.711/2012. Nesse momento, traremos como referência para a análise dessa política educacional o contexto de influência e o contexto de produção do texto da Lei nº 12.711/2012, buscando destacar os fatores que influenciaram para que alcançássemos o modelo de política de cotas adotado atualmente no Brasil.

Os debates sobre as desigualdades raciais e o acesso à educação superior têm fomentado, desde as duas últimas décadas, a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas à reparação das discrepâncias históricas. Essa preocupação passou a ocupar lugar na agenda governamental, principalmente, a partir do primeiro governo Lula, tendo continuidade em seu segundo mandato, bem como no governo Dilma Rousseff, no qual foi institucionalizada a Lei de Cotas.

3.1 POLÍTICA DE COTAS E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A reserva de vagas nas universidades públicas por meio da materialização do sistema de cotas é marcada por divergências de opiniões entre os grupos que defendem e os que criticam. As cotas raciais são o principal alvo de críticas, suscitando o debate público no tocante à sua inconstitucionalidade.

O argumento que geralmente acompanha a crítica à existência de uma política de cotas raciais está presente no Artigo 5º da Constituição de 1988, que assegura 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, nos termos seguintes” (BRASIL, 1988)

Como já vimos anteriormente, a criação das políticas de ação afirmativa surgiu sob forte influência da Conferência de Durban em 2001, na qual representantes dos movimentos negros denunciaram o racismo no Brasil. A partir daí, os avanços no que se refere à materialização de políticas públicas que atendessem a essa demanda não cessaram.

A pressão dos grupos sociais que reivindicavam os direitos das minorias forçou a inserção da temática das políticas afirmativas na agenda do Governo de Fernando Henrique

Cardoso (FHC) e, desde então, essa pauta compõe as agendas governamentais. Devido ao compromisso firmado na Conferência de Durban e à pressão dos movimentos sociais, as políticas públicas de ações afirmativas foram tomando forma e ocupando seu espaço.

Para atender às demandas dos movimentos sociais, foi criado, no Brasil, o Estatuto da Igualdade Racial, através da Lei Federal nº 12.288/2010, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O texto que compõe a referida lei institui, em seu Artigo 1º, a garantia da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, além de combater a discriminação e a intolerância étnica.

O parágrafo único da lei apresenta uma série de definições conceituais, as quais servirão de elemento balizador para pensar e encaminhar determinadas questões diretamente afetas à temática:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010).

No tocante às medidas de ações afirmativas, destacamos o parágrafo VI, acima arrolado, que dispõe sobre as ações afirmativas, e, mais uma vez, o reconhecimento das desigualdades raciais, essa determinação vai de encontro às reivindicações dos movimentos sociais.

O Artigo 2º determina que

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (BRASIL, 2010).

Como podemos observar, o Estado se coloca na condição de protagonista das propostas e toma para si a responsabilidade de garantir a igualdade de oportunidades, responsabilidade que, até então, estava dividida entre as esferas pública e privada, como podemos observar no artigo acima citado.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira (BRASIL, 2010).

O reconhecimento da necessidade de amparo jurídico às vítimas de racismo, estabelecido no Artigo 3º, é uma importante conquista do movimento negro. Um outro fator de extrema relevância que compõe o texto do Artigo 4º do Estatuto da Igualdade Racial é a garantia de oportunidades iguais à população negra, a fim de que esta participe ativamente da vida social, cultural e política do país. Essas ações serão promovidas por meio de:

- I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;
 - II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;
 - III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;
 - IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;
 - V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;
 - VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;
 - VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.
- Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País (BRASIL, 2010).

A publicação do Estatuto da Igualdade Racial acatou algumas medidas presentes tanto do documento GTI quanto no PNDH I. O fato de criar um Estatuto específico para a população negra admite a ineficiência ou o não cumprimento das medidas sugeridas nos planos anteriores, o que confirma a permanente vulnerabilidade social à qual os grupos forçadamente permanecem inseridos. Esperava-se que, com a criação desse Estatuto, houvesse, de fato, uma mudança significativa no que se refere à equiparação dos direitos.

Porém, não podemos deixar de destacar a importância da criação do Estatuto no tocante à criação de políticas de ações afirmativas, considerando que o Artigo 4º traz, em seu texto, um importante elemento no parágrafo II, que institui a adoção e a inclusão de políticas de ações afirmativas. Além disso, destacamos, também, o parágrafo VII, que estabelece a implementação de programas destinados à reparação das distorções e desigualdades sociais durante o processo de formação do Brasil. Sendo assim, podemos afirmar que a criação do Estatuto da Igualdade Racial foi primordial e serviu de modelo para a criação da Lei de Cotas em 2012.

Para fazer cumprir o que se estabelece no Estatuto da Igualdade Racial e atender à demanda dos movimentos sociais negros, no tocante à educação, a então presidenta Dilma Vana Rousseff sanciona, em 29 de agosto do ano de 2012, a Lei de nº 12.711/2012, regulamentada em 11 de outubro de 2012 pelo Decreto nº 7.824 e Portaria nº18. Também conhecida como Lei de Cotas, dispõe sobre a ampliação de maneira efetiva do número de vagas para estudantes cotistas nos estabelecimentos de Ensino Superior do país. A referida lei determina que as universidades e instituições federais brasileiras reservem 50% (cinquenta por cento) de suas vagas aos estudantes “autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência física”¹⁶.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera cinco categorias para a pessoa se autodeclarar quanto à característica cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de raça amarela), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia) (IBGE, 1999)

Essa subdivisão é feita a partir dos dados obtidos no último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levando em consideração a composição da população da unidade da Federação onde está instalada a instituição (BRASIL, 2012a).

Além da reserva de vagas para os grupos étnicos supracitados, a Lei 12.711/2012 garante a reserva de vagas aos alunos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, sejam eles do ensino regular ou de programas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com renda per capita de um salário mínimo ou um salário mínimo e meio.

Conforme o Artigo 1º da Lei 12.711/2012:

¹⁶ A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, altera a 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino.

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita [...].

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

Relativamente aos Institutos Federais, no escopo da lei são identificadas, também, referências similares àquelas que devem ser adotadas nas universidades, conforme pode ser verificado nos artigos a seguir apresentados:

Art. 4o As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Parágrafo único.

No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5o Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública (BRASIL, 2012).

As universidades e institutos federais tiveram um prazo de 04 (quatro) anos para implantar integralmente a política de cotas. Ressaltamos, todavia, que a referida política poderia ser efetivada de forma gradual: inicialmente, as universidades deveriam reservar, no mínimo, 25% das vagas, tendo até o final de 2016 para o cumprimento total do percentual de reserva estabelecidos na lei. Cabe ressaltar que, assim como todas as políticas de ação afirmativa, a política de cotas será avaliada no final do ano de 2022, prazo em que completa os 10 (dez) anos de sua efetivação nas universidades públicas e institutos federais.

No curso de desenvolvimento das medidas educacionais levadas a efeito pelo atual governo, há que se ponderar que, relativamente aos avanços nas modalidades e formas de ingresso e a permanência de grupos beneficiários da política de cotas nas universidades, corre-se um grande risco de estas serem avaliadas de forma negativa ao término do decênio. Tal risco provém menos da efetividade da política em cumprir o papel de proporcionar a possibilidade

de acesso desses grupos às universidades e mais por consequência da atual lógica que preside os interesses da gestão do MEC, cuja tendência é entregar a oferta do ensino superior ao mercado, projetando uma onda orquestrada de ataques às universidades públicas brasileiras.

Podemos considerar a referida lei muito recente, uma vez que temos apenas sete anos de sua materialização. Porém, é notório o avanço no que se refere ao acesso e à permanência das minorias em relação ao ensino superior, tanto pela efetivação do sistema de cotas nas universidades públicas e institutos federais, quanto pela adoção conjunta do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto Lei nº 7.234/2010, de 19 de julho de 2010.

A referida lei estabelece:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanências dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O fato de não compreender que as políticas de cotas fazem parte do conjunto de políticas públicas de ação afirmativa e a falta de conhecimento sobre o processo de materialização dessa lei fazem com que pessoas se utilizem do senso comum, esvaziando o contexto de luta dos sujeitos por seu espaço na sociedade.

Para ilustrar esse pensamento, apresentamos, em linhas gerais, o trabalho realizado por Fernandes (2017), intitulado “Da trajetória escolar ao sucesso profissional Narrativas de Professoras e Professores negros”. Nesse estudo, o autor realizou entrevistas com egressos de cursos de graduação da UFAC que são professores da rede pública de ensino do Acre, indagando-os sobre o direito dos alunos negros e negras de ingressarem pelo sistema de reserva de vagas na universidade.

Fernandes (2017) ressalta que, dos 11 (onze) professores entrevistados, pouco mais de 50% se posicionaram contra a política de cotas na universidade e que estes demonstraram em seus “posicionamentos uma forte influência midiática contrária às políticas de Ações Afirmativas com o potencial de influenciar até mesmo professoras e professores negros, pois a maioria expressou opiniões baseadas em um conhecimento superficial do assunto”

(FERNANDES, 2017, p. 149). Essa postura reflete, em grande parte, a opinião dos brasileiros, baseada em um conhecimento superficial.

Ainda que a utilização desses argumentos tome como base o princípio da isonomia, a máxima conclamada desmistifica-se à medida que é necessária a criação de mecanismos para que determinados grupos ocupem seu lugar na sociedade em par de igualdade. As políticas afirmativas têm como objetivo promover, de fato, condições de igualdade aos grupos excluídos socialmente.

4 A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

A presente seção tem por objetivo analisar como a Universidade Federal do Acre - UFAC vem atuando no processo de materialização¹⁷ do sistema de cotas raciais no período de 2013 a 2019. Trata-se de observar a organização e o funcionamento e a distribuição das reservas de vagas aos alunos cotistas, quais as estratégias, mecanismos e os critérios que a instituição vem colocando em prática para atender ao disposto na Lei 12.711/2012 e de que forma essa política vem contribuindo para a democratização do ensino superior a esses grupos.

Conforme anunciado anteriormente, como referencial analítico para a materialização da política de cotas na UFAC será utilizada a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e Ball (1994), sobretudo, no que se refere ao contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática e o contexto dos resultados e efeitos, no sentido de identificar alguns dos efeitos da aprovação da Lei 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, e de sua materialização como recurso de democratização do acesso na UFAC.

Além disso, abordamos, nesta seção, quais são os dispositivos institucionais utilizados pela UFAC que visam ao cumprimento do que determina a Lei de Cotas, buscando compreender qual a interpretação da instituição frente ao texto da lei, à sua exigência no contexto da prática e como ocorre esse processo.

4.1 EDUCAÇÃO PÚBLICA SUPERIOR E POLÍTICA DE COTAS: O PERCURSO NA UFAC

O texto da lei aprovado em 29 de agosto de 2012 e regulamentado pelo Decreto de nº 7.824/2012 determina que sejam destinadas 50% das vagas por curso e turno nas universidades públicas federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia de educação superior e técnico, vinculadas ao Ministério da Educação, aos alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas, tanto em cursos regulares quanto em cursos destinados à formação na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Conforme o Edital de nº 01/2012 “as escolas do Sistema S, ou seja, Senai, Sesi, Senac, etc., são caracterizadas pelo INEP/MEC como escolas

¹⁷ O termo materialização empregado neste trabalho, refere-se ao conceito apresentado em Mainardes (2006, p. 56), que afirma que as políticas não são simplesmente “implementadas”. O autor defende que a política está sujeita à interpretações, produzindo resultados e efeitos diferentes daqueles propostos na política original. Sendo assim, adotamos o termo materialização por considerarmos que este se aproxima do referencial analítico que embasa este trabalho.

privadas”. Sendo assim, o aluno que tiver cursado algum período do ensino médio nessas escolas não poderá pleitear uma vaga pela modalidade de cotas raciais, mesmo que este tenha usufruído de bolsa de estudos.

A Lei 12.711/2012 determina que as universidades e institutos federais reservem, inicialmente, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das vagas aos alunos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência que realizaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, com renda per capita de até 1,5 salário mínimo. As universidades tiveram um prazo de 04 (quatro) anos a partir da promulgação da lei para atingir os 50% das reservas de vagas previstas (BRASIL, 2012^a).

A Universidade Federal do Acre -UFAC, por sua vez, atende às exigências do Artigo 8º da Resolução nº 051, de 10 de outubro de 2012, e resolve implementar o Sistema de Cotas reservando inicialmente 25% (vinte e cinco por cento) de suas vagas por curso e turno, conforme publicado nos Editais nº 01/2012; nº01/2014 e nº44/2014. A vigência destes refere-se aos anos de 2013, 2014 e 2015. A Lei determina que as universidades cumpram, no prazo de quatro anos, a partir da promulgação da lei, a reserva de 50% das suas vagas.

Atualmente, a UFAC, *campus* Rio Branco, possui um total de 34 (trinta e quatro) cursos, sendo 16 (dezesseis) cursos de licenciatura e 18 (dezoito) cursos de bacharelado, distribuídos da seguinte maneira.

QUADRO 1 – CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADOS DA UFAC, *CAMPUS/SEDE*

Centros Acadêmicos	Cursos De Licenciatura	Cursos Bacharelado
CCET	Matemática	Sistemas de Informação.; Engenharia Civil e Engenharia Elétrica
CELA	Artes Cênicas – Teatro; Letras Espanhol; Letras Francês; Letras Inglês; Letras Libras – Língua Portuguesa; Letras Português; Música; Pedagogia	Não oferta curso de bacharelado
CCBN	Ciências Biológicas; Física; Química.	Engenharia Agrônômica; Engenharia Florestal; Medicina Veterinária.
CCSD	Educação Física	Educação Física; Enfermagem; Medicina; Nutrição; Saúde coletiva.
CCJSA	Não oferta curso de licenciatura	Ciências Econômicas; Direito
CFCH	Filosofia; Geografia; História /(diurno); História (noturno)	Ciências Sociais; Comunicação Social – Jornalismo Geografia; História; Psicologia.
Total de Curso	16 Cursos de Licenciatura	18 Cursos de Bacharelado

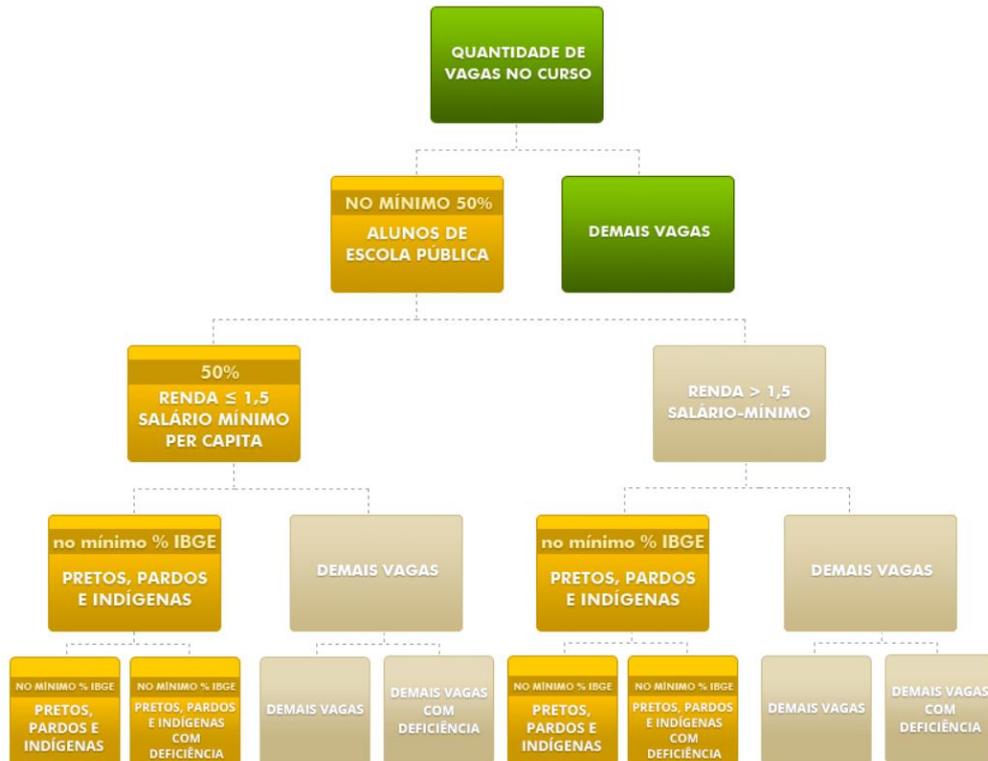
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados em: <http://www.ufac.br/cursos>. Acesso em: 17 de out. de 2018.

O período a ser trabalhado nesta pesquisa compreende o período de 2013 a 2019. Sendo assim, apresentamos de forma cronológica dados referentes ao contingente de alunos

matriculados no *campus* de Rio Branco nos cursos de graduação a partir de 2013, ano da materialização da lei na Universidade Federal do Acre -UFAC.

A subdivisão da distribuição das vagas reservadas aos grupos beneficiários da política de cotas dar-se-á conforme a figura abaixo.

FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO



Fonte: Ministério da Educação

A Lei 12.711/2012 determina que 50% da reserva de vagas deverá ser preenchida pelos candidatos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, serão destinadas 50% dessas vagas aos alunos com renda per capita de até um salário mínimo e meio e subdivididas entre os candidatos pretos, pardos, indígenas e candidatos com deficiência. O mesmo acontece com o percentual reservado aos alunos pretos, pardos, indígenas e candidatos com deficiência que independentemente de renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas pública.

No ano de 2016, a Lei nº 13.409 alterou o Artigo 3º da Lei de cotas e incluiu como beneficiários da política os candidatos com deficiência. No caso da Ufac, a partir do Edital nº28/2017, a PROGRAD passa a estabelecer reserva de vagas admitindo-se uma nova subdivisão na qual foram incluídas a reserva de vagas para os candidatos com algum tipo de deficiência autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda de até 1,5 (um vírgula cinco)

salários mínimos e que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Também para candidatos que, independentemente de renda, tivessem cursado o ensino médio em escola pública.

Vale ressaltar que, antes mesmo da mudança na lei, a UFAC, através da política de ação afirmativa, em seus editais, já estabelecia para candidatos com deficiência a reserva de 5% (cinco por cento) das vagas nos cursos de graduação. Sendo assim, podemos considerar que a universidade já se apresentava como um espaço inclusivo, posto movimentar-se no sentido de possibilitar a ampliação do acesso a esses grupos.

Dessa situação depreendemos que, relativamente à abordagem do ciclo de políticas adotada como referência de análise deste estudo, não há linearidade da política e que a forma como esta ganha contorno no contexto de sua materialização envolve percepções distintas e difusas dos elementos que regem a estrutura formal do texto, afinal

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22 citado por MAINARDES, 2006, p. 53).

A UFAC foi uma das primeiras universidades a materializar a política de cotas logo na primeira convocatória, quando do lançamento do Edital de nº 01/2012, o qual já contemplou um percentual de 25% das vagas nos cursos da instituição, conforme preconiza a lei. Além disso, antes da alteração da lei no ano de 2016, em que se determina a reserva de vagas aos alunos com deficiência física, a UFAC já tinha a prática de reservar 0,5% de vagas a esse grupo. Sendo assim, dentro das vagas por curso e turno a universidade reservou um percentual de 30% no número total de suas vagas.

Para ilustrar a questão do preenchimento de vagas de alunos cotistas nos cursos de graduação no *campus* de Rio Branco, será apresentado abaixo um quadro demonstrativo no qual consta o quantitativo de vagas totais ofertadas em cada processo seletivo, assim como a quantidade de vagas reservadas para o cumprimento da Lei 12.711/2012. Para tanto, utilizamos como fonte para extração dos dados os editais publicados e disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD.

QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS NA MODALIDADE COTAS RACIAIS NOS EDITAIS DE 2013 A 2019

Edital da Prograd	Vagas totais ofertadas	Ampla Concorrência	AFCD 5%	Vagas reservadas da Lei N° 12.711/2012			
				Candidatos egressos de escolas públicas			
				Renda ≤1,5 SM		Independente de Renda	
				PPI	Demais Vagas	PPI	Demais Vagas
N° 01/2012 (1° e 2° semestre de 2013)	1.580	1.107	64	185	33	158	33
N°01/2014 (1° e 2° semestre de 2014)	1.620	776	34	322	97	295	96
N°44/2014 (1° semestre de 2015)	1.290	564	76	258	76	236	75
N°21/2015 (2° semestre de 2015)	380	168	22	76	22	70	22
N°02/2016 (1° semestre de 2016)	1.240	542	73	248	73	227	72
N°22/2016 (2° semestre de 2016)	380	168	22	76	22	70	22
N°02/2017 (1° semestre de 2017)	1.340	586	79	268	79	245	78
N°28/2017 (2° semestre de 2017)	380	168	22	60	16	54	16
N°01/2018 (1° semestre de 2018)	1.345	585	22	214	56	192	55
N°17/2018 (2° semestre de 2018)	380	168	22	60	16	54	16
N°01/2019 (1° semestre de 2019)	1.355	620	52	215	52	192	52

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos Editais publicados pela Prograd

QUADRO 3 – LEGENDAS PARA EFEITO DE ESPECIFICAÇÃO DA MODALIDADE DE ACESSO

PPI	Pretos, pardos e Indígenas
SM	Salário Mínimo
AFCD	Ação afirmativa para candidatos com deficiência ¹⁸

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos editais da PROGRAD, 2019.

Os editais n° 01/2012, 01/2014 e 44/2014 são referentes aos três primeiros anos da implantação da política de cotas na UFAC, posto que a lei determina que as universidades implementem a política de cotas de forma gradual, definindo um prazo de quatro anos para a reserva total dos 50% de vagas previsto na lei. No caso da IES investigada, a partir do edital de n° 02/2016, as vagas reservadas já atingiam os 50% de reservas.

Uma outra questão que merece destaque é a de que nos editais de n° 44/2014 e n° 02/2016 não foram contabilizadas as vagas referentes ao curso de Educação Física bacharelado, pois este estava suspenso temporariamente por determinação do Ministério da Educação, devido ao não cumprimento de alguns requisitos necessários para a realização das atividades do curso, esse fato altera a oferta de vagas totais no edital. De forma progressiva, a lei determina que as universidades devem cumprir, no prazo de 04 (quatro) anos a partir da sua promulgação, a reserva de 50% das vagas totais por curso aos alunos cotistas.

¹⁸ A partir desse momento, todas as vezes que nos reportamos às modalidades de acesso às vagas reservadas pela lei de cotas, utilizaremos a legenda especificada no quadro 4.

De acordo com o quadro 2, foram ofertadas, no Edital de nº 01/2012, um total de 1580 (mil, quinhentas e oitenta) vagas aos candidatos que prestaram a prova do ENEM 2012 e que se inscreveram no processos seletivos do SISU, sendo 1.107 (um mil cento e sete) para a modalidade ampla concorrência e 343 (trezentos e quarenta e três) reservadas aos cotistas, sendo que, destas, 185 (cento e oitenta e cinco) vagas foram para pretos, pardos e indígenas com renda per capita inferior a 1,5 (um vírgula cinco salário-mínimo), e 158 (cento e cinquenta e oito) aos candidatos pretos pardos e indígenas que, independente de renda, tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública.

As outras 130 (cento e trinta) vagas foram distribuídas da seguinte maneira: 33 (trinta e três) para os alunos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública, com renda de até 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo, 33 (trinta e três) vagas aos candidatos que, independentemente de renda, tenham cursado todo o ensino médio em escola pública, enquanto que as outras 64 (sessenta e quatro) vagas foram reservadas aos candidatos com deficiência.

Para ilustrar de que forma se deu a ocupação dessas vagas, foram confrontadas as informações fornecidas pelo NURCA, a partir de uma planilha em que constam todos os alunos ingressantes no primeiro e segundo semestre de 2013. Nesse ano, foi identificado um total de 1.952 (um mil, novecentos e cinquenta e duas) matrículas. Se considerarmos os 15 (quinze) editais de chamadas fornecidos pela PROGRAD, chegaremos ao resultado de 4.194 (quatro mil, cento e noventa e quatro) candidatos inscritos no SISU, de acordo com as respectivas modalidades escolhidas no ato da inscrição.

A UFAC adota um processo seletivo específico para os cursos de Música (licenciatura)¹⁹, Psicologia e Letras/Libras²⁰, razão pela qual apresentaremos o quadro 4, que referente a esses cursos e suas respectivas ofertas de vagas conforme os editais.

¹⁹ No curso de licenciatura em música, o candidato será submetido a testes de Conhecimentos Musicais

²⁰ Em 2014 ocorreu o primeiro processo seletivo para o curso de Letras Libras na Universidade Federal do Acre. Excepcionalmente nesse ano o processo deu-se juntamente com os cursos de música e psicologia.

QUADRO 4 – VAGAS OFERTADAS NA MODALIDADE COTAS RACIAIS AOS CURSOS DE PSICOLOGIA, MÚSICA E LETRAS LIBRAS

Edital da Prograd	Curso	Vagas totais ofertadas	Ampla Concorrência	AFCD 5%	Vagas reservadas da Lei N° 12711/2012			
					Candidatos egressos de escolas públicas			
					Renda ≤1,5 SM		Independentemente de Renda	
					PPI	Demais Vagas	PPI	Demais vagas
N° 02/2012 (1° e 2° semestre de 2013)	Música	40	28	2	4	1	4	1
	Psicologia	50	35	2	6	1	5	1
N°02/2014 (1° e 2° semestre de 2014)	Música	40	19	1	8	2	8	2
	Psicologia	50	24	1	10	3	9	3
	Letras Libras	50	19	1	10	3	9	3
N° 45/2014 (1° e 2° semestre de 2015)	Música	40	18	2	8	2	8	2
	Psicologia	50	22	3	10	3	9	3
N° 03/2016 (1° e 2° semestre de 2016)	Música	40	18	2	8	2	8	2
	Psicologia	50	22	3	10	3	9	3
N°30/2017 (2° semestre de 2017)	Música	40	18	2	6	2	6	2
N°19/2018 (2° semestre de 2018)	Música	40	18	2	6	2	6	2
N° 32/2019 (Edital extra/2° sem. de 2019)	Música	33	17	1	4	1	4	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Editais de abertura, fornecidos pela Prograd

De acordo com o quadro 4, foi ofertado, no Edital de nº 02/2012, um total de 90 (noventa) vagas aos candidatos que prestaram a prova do ENEM 2012 e que se inscreveram no processo seletivo do SISU, sendo 63 (sessenta e três) vagas para ampla concorrência e 19 (dezenove) para os cotistas, sendo 10 (dez) para pretos, pardos e indígenas com renda per capita inferior a 1,5 (um virgula cinco salário-mínimo), e 9 (nove) aos candidatos pretos pardos e indígenas que, independente de renda, tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública. As outras 8 (oito) vagas foram distribuídas entre os candidatos com deficiência que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Tiveram um total de 4 (quatro) vagas reservadas aos candidatos egressos de escola pública com renda de até 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo, e as outras duas vagas foram destinadas aos candidatos que, independentemente de renda, tenham estudado o ensino médio completo em escola pública.

Podemos perceber que os editais de nº 30/2017, nº19/2018 e nº32/2019 foram exclusivos para o curso de Música, com a ressalva de que este último se trata de um edital para preenchimento das vagas remanescentes, ou seja, para preenchimento de vagas que não foram preenchidas por ocasião da chamada anterior.

A partir do levantamento dos editais de vagas e dos editais de chamadas para o preenchimento das vagas, foi identificado o quantitativo de vagas ofertadas na modalidade de cotas, bem com a forma como se deu o preenchimento delas nos cursos de licenciatura e bacharelado da UFAC.

Relativamente à triagem e identificação do quantitativo de vagas ocupadas em cada modalidade de ingresso dos cursos de Psicologia e Música do ano de 2013, não foi possível ser realizada, pois o órgão responsável não conseguiu localizar as chamadas do curso nesse período. A informação mais plausível que se pode extrair da planilha fornecida pelo NURCA é a de que, no ano de 2013, houve um total de 43 (quarenta e três) matrículas no curso de Música e 50 (cinquenta) matrículas no curso de Psicologia.

De posse dessas informações e dos dados preliminares, foi possível dar prosseguimento à pesquisa, buscando estabelecer outros filtros que permitissem identificar, ainda, outros dados que servissem de elementos para articular e encaminhar respostas à questão de estudo que sustenta esta pesquisa, que consiste em compreender: De que forma a materialização da Lei 12.711/2012 vem contribuindo para inserção de pretos, pardos e indígenas no ensino superior na Universidade Federal do Acre?

Conforme as informações contidas nos editais de nº 01/2012, nº 01/2014, nº 44/2014, nº 02/2016, nº 02/2017, nº 01/2018 e nº 01/2019, o processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação da UFAC dá-se por intermédio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exceto para o curso de Psicologia. Neste são utilizadas somente as notas obtidas no ENEM. No curso de Música, utiliza-se, para além da nota obtida no ENEM, a realização de um Teste de Conhecimentos Musicais, de acordo com os editais de nº 02/2012, nº 02/2014, nº 45/2014, nº 03/2016, nº 30/2017, nº 19/2018 e nº 32/2019.

Assim, o candidato que desejar pleitear uma vaga nos cursos de graduação em licenciatura ou bacharelado da instituição deverá realizar sua inscrição no SISU, definindo a ordem de preferência dos cursos aos quais desejam concorrer e especificando qual a modalidade de concorrência, estas, por sua vez, estão discriminadas no edital de nº 01/2012 da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, da seguinte forma:

- i) vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº12.711/2012 (que trata da reserva de vagas para estudantes egressos do ensino médio de escolas públicas, critério de renda e étnico racial).
- ii) vagas destinadas a candidatos com deficiência;
- iii) vagas destinadas à ampla concorrência (UFAC, 2012).

O critério adotado pela instituição para a verificação dos requisitos para o preenchimento das vagas reservadas ao grupo de pretos, pardos e indígenas será a autodeclaração, cuja opção será disponibilizada no ato da inscrição no SISU. As vagas reservadas serão preenchidas de acordo com a ordem de classificação de cada candidato, obtida a partir do resultado do ENEM e dentro dos subgrupos dos candidatos, conforme explicita o item 23.1 do Edital nº 01/2012.

[...] candidatos que cursaram todo o ensino médio em escola pública, com renda familiar bruta *per capita* inferior ou igual a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo.

a) que se autodeclarar pretos, pardos e indígenas;

b) que não se autodeclarar pretos, pardos e indígenas (UFAC, 2012).

Um dos temas mais polêmicos sobre a Lei de Cotas recai exatamente sobre a questão da utilização do critério de autodeclaração como mecanismo de seleção desses candidatos. Esse modelo foi previsto a partir da metodologia adotada pelo IBGE, pela qual o indivíduo declara a cor/raça a qual pertence. A UFAC, até o presente momento, utiliza-se da autodeclaração como mecanismo de seleção dos candidatos.

De acordo com as normas institucionais da UFAC, o candidato que for aprovado no processo seletivo deverá realizar a matrícula institucional que ocorre em duas etapas: na primeira delas, o candidato cadastra as informações no site eletrônico da instituição e preenche o formulário socioeconômico, enquanto que a segunda etapa consiste na entrega dos documentos comprobatórios, em consonância com cada modalidade estipulada no edital.

Os candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e os candidatos com deficiência, que optam pelas vagas destinadas aos alunos oriundos de escolas públicas com renda de até 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo, deverão apresentar o histórico escolar completo autenticado pelo órgão competente do estado comprovando que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, além dos documentos comprobatórios da renda bruta familiar mensal. O cálculo da renda per capita é feito de forma automática ao preencher o formulário socioeconômico no ato da pré-matrícula no site da instituição. A verificação dos documentos e dos requisitos para a matrícula ficará sob a responsabilidade do Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA). Caso o candidato não comprove os requisitos exigidos na Lei 12.711/2012, será considerado inelegível e será desclassificado do certame.

O Edital nº01/2012, ao tratar das condições e exigências para realização da matrícula institucional obrigatória, prescreve que:

44. Caberá ao Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (Nurca) a verificação dos documentos e requisitos para a matrícula.
45. Caso não sejam comprovados os requisitos exigidos, o Nurca poderá reconhecer a inelegibilidade do estudante para as vagas reservadas pela Lei 12.711/2012
46. O candidato considerado inelegível será desclassificado do certame.
49. Da decisão que reconhecer a inelegibilidade para as vagas reservadas da Lei nº 12.711/12 ou desclassificar para as vagas destinadas aos candidatos com deficiência, caberá recurso ao Nurca, no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, a contar da ciência do candidato, via protocolo geral, a ser julgado pela Prograd.
51. Compete exclusivamente aos candidatos se certificarem de que cumprem os requisitos estabelecidos pela instituição para concorrer às vagas reservadas de que trata a Lei nº 12.711/12 e aos candidatos com deficiência, sob pena de, não preenchidos os requisitos, perderem o direito à vaga.
52. A Ufac poderá promover a realização de entrevistas e de visitas ao local de domicílio do estudante, bem como de consultas a cadastros de informações socioeconômicas para a comprovação dos critérios de renda para as vagas referidas no item 12.1.
53. A prestação de informação falsa pelo estudante, apurada posteriormente à matrícula, em procedimento que lhe assegure o contraditório e a ampla defesa, ensejará o cancelamento de sua matrícula na instituição, sem prejuízo das sanções penais eventualmente cabíveis (UFAC, 2012).

Conforme podemos observar, a UFAC desenvolveu dispositivos legais através dos seus editais para cumprir o que estabelece a Lei de Cotas. Contudo, admite-se que o fato de garantir o acesso a esses grupos na universidade não necessariamente garante a permanência destes. Por esse motivo, a política de cotas prevê um aumento no orçamento de 2013, com vistas a promover o reforço da política de assistência estudantil através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

De acordo com o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES, este tem como finalidade:

[...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O Artigo 5º do PNAES esclarece os critérios de seleção dos grupos beneficiários que serão “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior”. A atuação da UFAC na implantação da lei em questão fundamenta-se no desenvolvimento de ações e estratégias para a manutenção da assistência estudantil.

No ano de 2013, com a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), a universidade expandiu seus programas de assistência estudantil materializando um total de 09 (nove) ações, cujos objetivos fazem relação direta com a Lei 12.711/2012. Dentre as ações existentes, temos o Pró-Inclusão, que, de acordo com o Edital nº 05/2013 PROAES/UFAC, tem como objetivo propiciar auxílio financeiro aos estudantes dos cursos de graduação da IES que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O público-alvo é composto por estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas, regularmente matriculados no 1º semestre dos cursos de graduação, obedecendo, pelo menos, um dos seguintes critérios: a) Ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; b) Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; c) Candidatos com deficiência. Nesse edital, foram disponibilizadas 500 (quinhentas) bolsas para o *Campus* Rio Branco, cada bolsa correspondente ao valor de 400 (quatrocentos reais), com duração de 07 (sete) meses.

Com base no Edital da PROGRAD de nº 01/2012, apresentamos um quadro em que consta a distribuição de vagas por curso e turno, especificando a quantidade de vagas ofertadas ocupadas em cada modalidade de ingresso, separando os cursos de licenciatura e bacharelado. Para a realização dessa etapa, fizemos um paralelo entre os dados do edital supracitado e os da planilha de ingressantes do ano de 2013, planilha da qual se fez o tratamento, incluindo-se uma nova coluna com a modalidade de ingresso dos alunos matriculados.

QUADRO 5 – OFERTA E PREENCHIMENTO DAS VAGAS OFERTADAS NAS MODALIDADES DE INGRESSO NOS CURSOS DE LICENCIATURA PREVISTAS NO EDITAL Nº01/2012

Cursos	VO	VP	Vagas reservadas Lei N° 12711/2012: 25%								A.C		AFCD 5%		Demais modalidades de ingresso
			Candidatos egressos de escolas públicas				Independente de Renda								
			Renda ≤ 1,5 SM								VO	VP	VO	VP	
			PPI	VP	DV	VP	PPI	VP	DV	VP					
Artes Cênicas: teatro	40	38	4	1	1	0	4	3	1	0	28	24	2	1	9
Ciências Biológicas	50	57	6	8	1	2	5	6	1	1	35	35	2	1	4
Educação Física	50	55	6	7	1	0	5	5	1	1	35	36	2	3	3
Filosofia	50	63	6	6	1	0	5	5	1	1	35	43	2	0	8
Física	50	55	6	8	1	1	5	4	1	1	35	34	2	1	6
Geografia	50	58	6	8	1	1	5	6	1	4	35	37	2	1	1
História (matutino)	50	57	6	7	1	1	5	7	1	1	35	38	2	0	3
História (noturno)	50	58	6	10	1	1	5	8	1	1	35	37	2	1	0
Letras/Espanhol	50	60	6	5	1	1	5	6	1	1	35	41	2	2	4
Letras/Francês	50	51	6	5	1	1	5	5	1	1	35	37	2	0	2
Letras/Inglês	50	62	6	6	1	1	5	5	1	1	35	38	2	2	9
Letras/Português	50	62	6	8	1	1	5	7	1	1	35	37	2	0	8
Matemática	50	56	6	9	1	1	5	6	1	2	35	34	2	1	5
Pedagogia	50	60	6	5	1	2	5	5	1	1	35	36	2	2	9
Química	50	53	6	12	1	5	5	5	1	2	35	28	2	0	1
Subtotal	740	845	88	105	15	18	74	83	15	19	518	535	30	15	72

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Edital PROGRAD nº 01/2012.

O quadro acima nos apresenta dados bastante significativos para que possamos tecer algumas considerações. A primeira é que existe uma demanda muito maior do que a oferta, no que se refere à ocupação das vagas destinadas aos alunos PPI com renda de até 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo, se for comparada com a demanda dos alunos PPI que, independentemente de renda, tenham cursado o ensino médio em escola pública; a segunda repousa no fato de que, no universo dos 15 (quinze) cursos de licenciatura apresentados, somente o curso de Artes Cênicas não preencheu o número total de vagas e das 5 (cinco) vagas destinadas aos alunos PPI com até 1,5 (um vírgula cinco) salários mínimos, somente uma das vagas foi, de fato, preenchida; a terceira aponta para o fato de que as vagas reservadas aos alunos PPI que, independentemente de renda, tenham cursado o ensino médio em escolas públicas foram preenchidas parcialmente no curso de Artes Cênicas e Química; e, por fim,

destaca-se que nos cursos de História (matutino), História (noturno) e Letras Português houve uma demanda maior que a oferta.

O fato é que mesmo alguns cursos não ocupando a quantidade total de vagas ofertadas, o montante final apresenta um saldo positivo no que diz respeito à ocupação das vagas reservadas aos alunos cotistas, situação pouco provável, se considerássemos a inexistência de uma política voltada para o atendimento a esse público.

Apresentadas essas considerações, podemos inferir, ainda, que os cursos acima mencionados possuem pouca demanda geral, o que influi na ocupação das vagas reservadas pelo sistema de cotas.

QUADRO 6 – OFERTA E PREENCHIMENTO DAS VAGAS OFERTADAS NAS MODALIDADES DE INGRESSO NOS CURSOS DE BACHARELADO PREVISTAS NO EDITAL Nº01/2012

Cursos	VC	VP	Vagas reservadas da Lei N° 12.711/2012: 25%								A.C		AFCD 5%		Demais modalidades de ingresso	
			Candidatos egressos de escolas públicas				Independent. de Renda									
			Renda ≤ 1,5 SM				Independent. de Renda				VO	VP	VO	VP		DMI
			PP I	VP	DV	VP	PPI	VP	DV	VP						
Ciências Sociais/Núcleo Comum	50	61	6	6	1	1	5	6	1	1	35	38	2	2	7	
Jornalismo	50	62	6	6	1	1	5	6	1	1	35	40	2	2	6	
Direito	50	63	6	6	1	1	5	3	1	2	35	35	2	2	14	
Economia	50	61	6	5	1	1	5	4	1	1	35	20	2	1	29	
Educação Física	50	55	6	6	1	0	5	9	1	1	35	32	2	1	6	
Enfermagem	30	42	3	2	1	1	3	3	1	1	21	24	1	0	11	
Engenharia Agrônômica	50	62	6	6	1	2	5	8	1	3	35	40	2	1	2	
Engenharia Civil	50	60	6	6	1	1	5	6	1	1	35	37	2	2	7	
Engenharia Elétrica	50	62	6	7	1	1	5	6	1	0	35	44	2	1	3	
Engenharia Florestal	80	96	8	8	2	3	8	9	2	1	57	60	3	2	13	
Geografia	40	46	4	4	1	2	4	8	1	1	28	28	2	2	1	
História	50	57	6	9	1	0	5	7	1	1	35	35	2	1	4	
Medicina	40	69	4	6	1	1	4	6	1	1	28	42	2	2	11	
Medicina Veterinária	50	59	6	6	1	1	5	5	1	1	35	37	2	2	7	
Nutrição	50	67	6	9	1	2	5	8	1	1	35	36	2	3	8	
Saúde Coletiva	50	55	6	3	1	1	5	4	1	1	35	38	2	1	7	
Sistemas de Informação	50	60	6	6	1	0	5	11	1	1	35	40	2	2	0	
Subtotal	840	1.037	97	101	18	19	84	109	18	19	589	626	34	27	136	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Edital PROGRAD nº 01/2012.

Ao se analisar o quadro anteriormente apresentado, podemos observar que, no geral, existe uma demanda maior do que a oferta nos cursos de Medicina, Nutrição e Direito. Porém, no que se refere à ocupação das vagas destinadas aos PPI com renda de até 1,5 (um vírgula

cinco) salário mínimo, os cursos que tiveram uma maior demanda foram os cursos de Nutrição e História. Em relação às vagas para os alunos que ingressaram na modalidade de PPI que, independentemente de renda, tenham cursado o ensino médio em escola pública, a maior demanda partiu dos cursos de Sistema de Informação, Educação Física, Engenharia Agrônômica e Geografia.

Do mesmo modo, ao compararmos os quadros de licenciatura e bacharelado, podemos perceber que a ótica se inverte quando observamos a relação oferta/demanda e o público beneficiário das políticas. Anteriormente, observamos que, nos cursos de licenciatura, a maior demanda partiu dos candidatos que se enquadraram no perfil de PPI, com renda per capita de até 1,5 (um vírgula cinco) salários mínimos. Já nos cursos de bacharelado, a demanda partiu dos PPI que, independentemente de renda, fizeram todo o ensino médio em escola pública.

Na continuidade da pesquisa e buscando apresentar dados que consubstanciassem o último objetivo específico deste trabalho, que consiste em quantificar, no universo dos cursos de graduação da UFAC, o número de alunos cotistas e mensurar a partir dos dados da IES, o contingente de alunos formados que ingressaram em 2013, recorreremos novamente ao NURCA, com vistas a identificar os dados que o referido órgão poderia dispor.

Para tanto e de posse das informações brutas fornecidas pelo NURCA, o movimento resultou na elaboração de dois quadros para efeito de demonstração e análise, nos quais é possível apresentar as informações supracitadas. Assim sendo e objetivando organizar e sistematizar o conjunto dos dados levantados, optamos por seguir estrutura análoga à organização dos demais quadros demonstrativos apresentados anteriormente, estabelecendo-se a divisão dos cursos de graduação entre licenciatura e bacharelado.

QUADRO 7 – FORMA DE EVASÃO POR MODALIDADE DE INGRESSO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

	Artes Cênicas: teatro	Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	Geografia	História (matutino)	História (noturno)	Letras/Espanhol	Letras/Francês	Letras/Inglês	Letras/Português	Matemática	Pedagogia	Química	Subtotal por forma de evasão	
PPI Renda ≤ 1,5 SM	Formado	0	1	3	5	1	2	2	5	0	0	4	4	3	3	1	34
	Jubilado	1	3	2	0	5	3	0	3	0	3	1	0	2	2	2	27
	Sem Evasão	0	2	0	0	0	0	2	0	1	1	1	0	1	0	2	10
	Desligamento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Desistência	0	2	2	1	2	3	3	2	4	1	0	4	3	0	7	34
	Transferência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mobilidade acadêmica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Falecimento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Reopção de Curso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total																105
PPI Ind. de Renda	Formado	1	0	1	0	0	3	2	4	3	1	0	0	1	1	0	17
	Jubilado	1	1	2	0	1	1	3	2	1	0	2	2	2	3	1	22
	Sem Evasão	1	2	1	1	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	9
	Desligamento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Desistência	0	2	1	4	2	2	0	2	2	2	3	5	2	0	4	31
	Transferência	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
	Mobilidade acadêmica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Falecimento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Reopção de Curso	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Total																83

Fonte: Elaborado pela autora a partir dados fornecidos pelo NURCA/UFAC.

Como podemos observar, no quadro acima, houve um total de 188 (cento e oitenta e oito) alunos que ingressaram na modalidade de cotas. Desse contingente, 105 (cento e cinco) ingressaram na modalidade PPI com critério de renda per capita de até 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo, ao passo que 83 (oitenta e três) vagas foram ocupadas por candidatos PPI que, independente de renda, tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública.

O somatório das duas modalidades de ingresso resulta em: 51 (cinquenta e um) alunos formados, 49 (quarenta e nove) jubilados, 65 (sessenta e cinco) desistentes, 02 (duas) transferências e 2 (duas) reopções de curso. Os cursos com o maior número de alunos formados são: História (noturno) com 9 (nove) alunos formados, Filosofia e Geografia, ambos com 5 (cinco) egressos formados.

Grosso modo, podemos inferir que o resultado observado nesse quadro vai ao encontro da análise feita anteriormente em relação à demanda dos PPI e PPI renda nos cursos de licenciatura.

QUADRO 8 – FORMA DE EVASÃO POR MODALIDADE DE INGRESSO NOS CURSOS DE BACHARELADO

	Ciências Sociais	Jornalismo	Direito	Economia	Educação Física	Enfermagem	Engenharia Agrônômica	Engenharia Civil	Engenharia Elétrica	Engenharia Florestal	Geografia	História	Medicina	Medicina Veterinária	Nutrição	Saúde Coletiva	Sistemas de Informação	Subtotal por formas de evasão	
PPI Renda ≤ 1,5 SM	Formado	0	0	3	1	1	2	1	0	1	2	1	1	1	5	0	2	22	
	Jubilado	2	2	0	1	4	0	1	1	0	1	2	0	1	2	2	1	0	20
	Sem Evasão	0	1	2	0	0	0	1	3	5	2	0	0	2	3	0	0	2	21
	Desligamento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Desistência	1	3	1	3	1	0	3	2	1	3	0	3	2	0	2	2	3	30
	Transferência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mobilidade acadêmica	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	Falecimento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Reopção de Curso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	Total																		95
PPI Ind. de Renda	Formado	0	1	0	0	1	1	3	5	1	2	1	2	2	0	3	1	1	24
	Jubilado	6	0	1	0	3	0	1	1	0	1	3	3	0	2	0	1	3	25
	Sem Evasão	0	3	2	0	2	1	3	0	2	1	0	1	1	3	0	0	3	22
	Desligamento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Desistência	0	2	0	4	3	1	1	0	3	5	4	0	3	0	5	2	4	37
	Transferência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mobilidade acadêmica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Falecimento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Reopção de Curso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	Total																		109

Fonte: Elaborado pela autora a partir dados fornecidos pelo NURCA/UFAC.

Os dados constantes no quadro acima consistem na relação/ distribuição de vagas nos cursos de bacharelado da UFAC. Em um primeiro plano, observamos que houve a efetivação

da matrícula dos alunos ingressando na instituição pela via “modalidade de cotas”. Desse universo, 101 (cento e um) discentes ingressaram pela modalidade PPI com critério de renda per capita de até 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo, enquanto que outras 109 (cento e nove) vagas foram ocupadas por candidatos PPI que, independente de renda, tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública.

A junção, para efeito de composição quantitativa das duas modalidades de ingresso resultam, por sua vez, na seguinte distribuição: 46 (quarenta e seis) alunos formados, 45 (quarenta e cinco) alunos jubilados, 67 (sessenta e sete) alunos desistentes, 3 (três) mobilidades acadêmicas e 3 (três) reopções de curso.

Notadamente, os cursos que apresentaram um maior número de alunos formados são: Nutrição com 8 (oito) alunos formados, Engenharia Civil com 5 (cinco) alunos formados e o curso de Engenharia Florestal e Agrônômica, ambos com 4 (quatro) egressos formados. O resultado observado nesse quadro vai ao encontro da análise feita anteriormente em relação à demanda dos PPI e PPI renda nos cursos de licenciatura.

Visando dar mais robustez ao estudo e acatando-se a indicação feita por ocasião do exame de qualificação, foi incorporada às etapas da pesquisa empírica a aplicação de um questionário composto com perguntas abertas e fechadas aos egressos beneficiários da política de cotas na UFAC, quando do primeiro ingresso decorrente da adesão da instituição. Nesses esquadros e recorrendo-se novamente à abordagem do ciclo de políticas, relativamente ao contexto dos resultados e efeitos da política de cotas, serão apresentados elementos que concorrem para ilustrar a voz ou a percepção dos sujeitos contemplados com a política.

Conforme Ball (1994a), citado por Mainardes (2006, p. 54-55),

O contexto de resultados e efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas tem efeitos, em vez de simplesmente resultados é considerada mais apropriada [...] Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjunto de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. [...] os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Ball (1994^a) apresenta ainda a distinção entre efeitos e primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudança na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Para proceder com a análise e interpretação dos dados, recorreremos a Flick (2009, p. 276), segundo o qual “a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa”. A interpretação dos dados dar-se-á a partir da utilização de métodos de interpretação do texto que

têm como objetivo o desenvolvimento de uma teoria. A teoria aplicada a este trabalho visa a sistematização através da codificação teórica. Entendemos por codificação o processo realizado para a sistematização dos dados a partir da fragmentação e da categorização, tendo em vista a redução do texto original e o desenvolvimento de uma teoria fundamentada, criando conceitos genéricos.

Abaixo, são apresentados os gráficos referentes à *síntese da análise de conteúdo* a partir do procedimento metodológico sugerido por Flick (2009), segundo o qual o pesquisador utiliza-se de uma técnica que consiste na redução do texto em três etapas. Na primeira etapa, o pesquisador buscará, a partir da análise do material, estabelecer similaridades nos trechos do texto e omitir os trechos com significados iguais (primeira redução). A segunda redução se dá a partir da condensação e do resumo dos trechos que possuem similaridades; e a terceira etapa consiste na generalização. Segundo o autor, “esse processo é uma combinação da redução do material por meio da omissão de enunciados incluídos em uma generalização no sentido de sintetizar esse material em um nível maior de abstração” (FLICK, 2009, p. 292).

A primeira questão do questionário *on-line* refere-se à aceitação em participar da pesquisa, 39 (trinta e nove) participantes aceitaram participar, porém, um dos participantes não prosseguiu com a pesquisa, restando 38 (trinta e oito) questionários respondidos para a análise dos dados. A segunda questão refere-se ao sexo biológico dos participantes; a partir dos dados disponibilizados na plataforma Survey Monkey fizemos um cálculo percentual das perguntas fechadas apresentadas aos participantes dessa amostra. Dos 38 (trinta e oito) participantes, 63,1% (sessenta e três vírgula um) responderam ser do sexo feminino, os outros 36,9% responderam ser do sexo masculino.

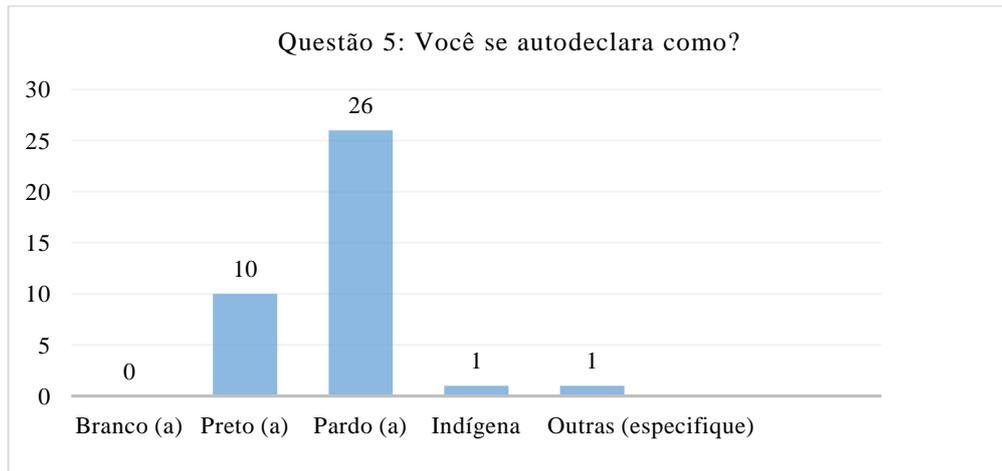
A terceira questão consiste em saber qual o estado civil dos participantes da nossa pesquisa, conforme os dados da plataforma supracitada, 63,1% dos participantes da pesquisa são mulheres e 36,9% são homens. No que se refere ao estado civil, 50% responderam que são solteiros (as), nunca tendo sido casados (as); 15,8% solteiros, mas vivendo com um(a) companheiro (a); 15,8 casados (as); 13,2% em uma união estável ou casamento civil; 2,6% viúvos (as); e 2,6% divorciados.

A quarta questão refere-se à idade dos participantes, 36,9% dos participantes têm até 24 (vinte e quatro) anos; 36,9% têm idade entre 25 a 29 anos; 13,1% de 30 a 39 anos; e, de 40 a 49 anos ,10,5%; um dos candidatos não respondeu à pergunta. Assim, podemos inferir que o perfil dos entrevistados são de mulheres jovens, com idade entre 24 e 29 anos e solteiras.

A quinta questão refere-se à autodeclaração do sujeito da pesquisa, as opções dadas aos participantes foram de acordo com as pesquisas que são realizadas pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE), que configura a população brasileira em cinco grupos de cor ou raça, que são: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. Acrescentamos a categoria “outros”, para possibilitar ao respondente escolher uma outra opção. Foi solicitado que ele especificasse com qual cor/raça se identifica. É o que podemos observar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – AUTODECLARAÇÃO DOS INTREVISTADOS



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

No gráfico acima, temos um total de 26 (vinte e seis) participante que se autodeclararam pardos, o que corresponde a 69% (sessenta e nove); 26,3% (vinte e seis vírgula três) se autodeclararam preto (a); 2,63% (um) indígena; e 2,63% (um) outras/várias etnias (especifique). Para compreender e analisar o gráfico, recorreremos à plataforma Sidra, no site do IBGE, para fazer um levantamento da população residente na área urbana do Município de Rio Branco-Acre, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010.

QUADRO 9 – POPULAÇÃO RESIDENTE, POR COR OU RAÇA, SEGUNDO A SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO, SEXO E IDADE

População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade							
Variável - População residente (Pessoas) Área Urbana							
Município	Sexo	Idade	Ano x Cor ou raça				
			2010				
			Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Rio Branco	Todos	Total	79093	15766	6498	191659	641
		14 anos	1615	341	137	4323	10
		15 a 19 anos	7946	1651	820	20774	78
		18 ou 19 anos	3190	681	327	8047	38
		20 a 24 anos	8116	1751	849	20512	54
		25 a 29 anos	8035	1854	788	20256	66
		30 a 34 anos	7271	1682	619	18158	59
		35 a 39 anos	5830	1341	468	14715	49
		40 a 44 anos	5037	1214	357	12601	50

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE - Censo Demográfico.

O filtro que fizemos para elaborar o quadro acima partiu da seguinte premissa: se no ano de 2010, em que foram coletadas as informações pelo IBGE, o sujeito tinha 14 (quatorze) anos de idade e se este, por sua vez, estava cursando o 8º ano do ensino fundamental, até o ano de 2013 ele estaria concluindo o ensino médio e prestando, pela primeira vez, a prova do ENEM, com 17 (dezessete) ou 18 (dezoito) anos, tendo a possibilidade de optar pela modalidade de cotas raciais, caso preenchesse os pré-requisitos. O último critério de filtro da idade se deu a partir do cálculo feito com a idade dos participantes que declararam ter entre 40 e 49, considerando que estes, no ano do último censo, tinham entre 40 e 44 anos de idade.

Se compararmos o gráfico criado a partir das respostas dos participantes da pesquisa e o quadro elaborado a partir do Censo Demográfico de 2010, podemos considerar que existe uma proporcionalidade na ocupação das vagas destinadas aos cotistas. Sendo assim, podemos considerar que, de maneira gradual, a representatividade dos grupos está sendo percebida a partir da inserção desses grupos no meio acadêmico.

Uma questão que precisa ser destacada no gráfico que representa a autodeclaração dos respondentes é a fala de um dos participantes, que opta por responder que pertence a

outras/várias etnias, ao ser solicitado que especificasse sua etnia, o sujeito respondeu ser “morena”.

Esse fato remete à reflexão sobre a forma complexa com que nós brasileiros lidamos com as questões raciais, pois, devido à miscigenação dos nossos povos, foram criados termos que substituem e/ou criam novos grupos a partir dos tons da pele. Isso posto, podemos dizer, ainda, que a aceitação de termos e apelidos como “moreno”, “pele cor de jambo”, “marrom bombom”, para designar uma pessoa negra trazem à tona a necessidade de um “branqueamento” desse sujeito para que ele possa ser melhor aceito. Por certo, a dificuldade em se declarar negro deve-se ao estigma social fomentado pelo racismo. Também, pela ideia de que somente uma pessoa de pele retinta pode ser considerada negra.

A sexta questão solicita que os sujeitos da pesquisa respondam se anteriormente à materialização da política de cotas eles já haviam pleiteado uma vaga nos cursos de graduação da instituição. E, caso a resposta fosse positiva, discriminar quais cursos haviam tentado. Segue abaixo o gráfico que representa as repostas dos participantes:

GRÁFICO 2 – TENTATIVA DE INGRESSO NA UFAC EM RELAÇÃO A IDADE



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

Para ilustrar o movimento realizado para criar a síntese da análise de conteúdo a partir da redução e generalização, apresentaremos um quadro no qual consta a síntese da análise de conteúdo criada pelas unidades de codificações, obtidas a partir de fragmentos dos textos presentes nas respostas das questões abertas dos 38 (trinta e oito) questionários aplicados aos egressos.

Esse procedimento de análise dar-se-á nas questões de número 6, 7, 8, 9 e 10 do questionário. O principal objetivo é compreender de que forma a política de cotas vem contribuindo para inserção de pretos, pardos e indígenas na educação superior. Bem como compreender o contexto de resultados e efeitos dessa política, dando voz aos beneficiários da política de cotas.

Conforme podemos observar no gráfico da questão 6, a quantidade de pessoas que realizaram o processo seletivo pela primeira vez supera o número de pessoas que já haviam pleiteado, em anos anteriores, a materialização da política de cotas. Para compreendermos como se deu esse fenômeno e quais os motivos desse resultado, recorreremos à sintetização do conteúdo, partindo de fragmentos dos textos dos sujeitos da pesquisa.

Primeiramente fizemos a separação daqueles que não haviam pleiteado vagas em anos anteriores e, posteriormente, fizemos a separação por faixa etária, a partir desse momento criamos as categorias. Abaixo, apresentamos o esquema realizado para extrair tais informações.

QUADRO 10 – TENTATIVA DE INGRESSO NA UFAC EM RELAÇÃO A IDADE (CONTINUA)

Síntese da Análise de conteúdo	Fragmentos do texto
Não, até 24 anos	E3, E4, E6, E11, E14, E15, E17, E21, E30, E32, E35, E37 e E38: Não.
Não, de 25 a 29 anos	E7, E12, E18, E25: Não. E27: Não, havia acabado de sair do ensino médio e logo ingressei no ensino superior.
Não, de 40 a 49 anos	E31: Não, pois terminei o ensino médio pelo programa de Educação de Jovens e Adultos - EJA e logo em seguida prestei o ENEM.
Não, idade não identificada	E1
Não respondeu	E23
Sim, até 24 anos	E34: Sim, para o curso de Química.
Sim, de 25 a 29 anos	E5: Sim, para Letras Inglês e História Bacharelado. E8: Sim, Medicina. E9: Sim, fiz no ano de 2011 e não consegui passar para o curso de Economia, em 2012, com a política de cotas eu consegui passar. E10: Sim, mas não especificou o curso. E13: Sim, e estudava licenciatura plena em Química. E16: Sim, Letras/Português, Engenharia Agrônômica. E22: Letras/Espanhol. E16 e E29: Medicina Veterinária.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

QUADRO 10 – TENTATIVA DE INGRESSO NA UFAC EM RELAÇÃO A IDADE (CONCLUSÃO)

Síntese da Análise de conteúdo	Fragmentos do texto
Sim, de 30 a 39 anos	E2: Sim, Letras/Português, História e Engenharia Civil. E19: Sim, Engenharia Florestal. E24: Sim, Educação Física Licenciatura. E28: Sim, Pedagogia. E33: Sim, Sistema de Informação.
Sim, de 40 a 49 anos	E20: Sim, Geografia Bacharelado e Pedagogia. E26: Sim, em 2010 ingressei no curso de História Bacharelado, porém, devido à minha condição de trabalho, não concluí o 1º semestre. E36: Sim, História.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

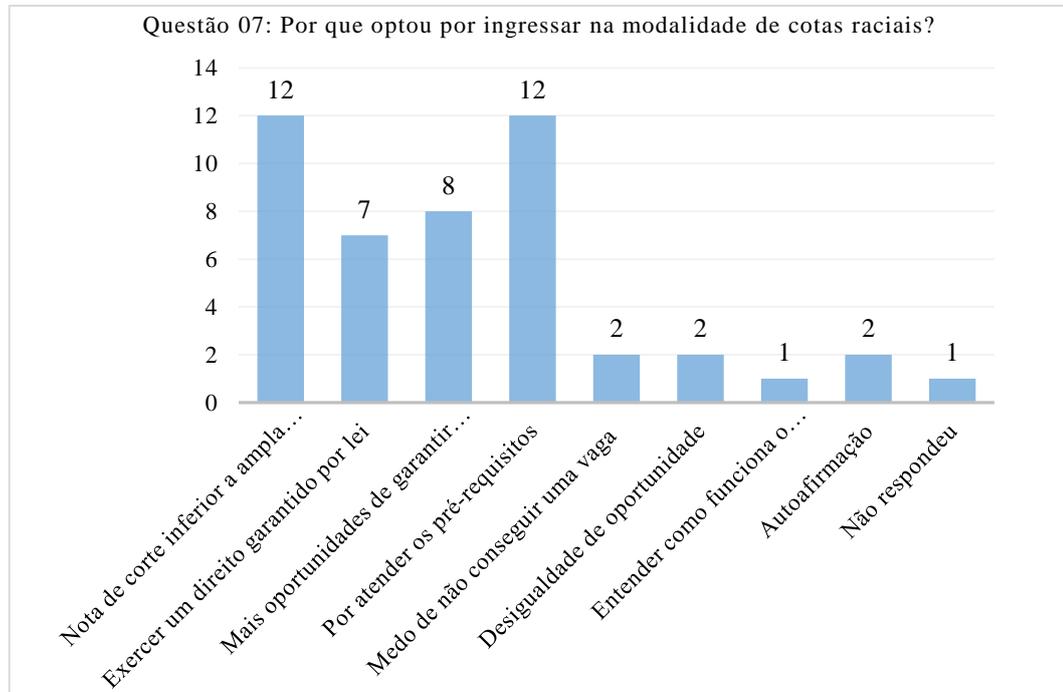
A partir da sistematização desses dados, pudemos perceber que houve um avanço no que se refere à inserção de grupos que haviam concluído há pouco tempo o ensino médio. Assim, foi possível considerar que a política de cotas contribuiu para que o maior número de jovens pudesse ingressar na universidade em sua primeira tentativa.

Se compararmos os jovens que hoje têm a idade de até 24 anos, 13 (treze) deles ingressaram em sua primeira tentativa e formaram em seus respectivos cursos de ingresso. Somente 1 (um) com a mesma idade prestou o ENEM pela segunda vez para conseguir ingressar. Além disso, é notório o aumento de tentativas dos grupos que possuem mais idade. Até o ingresso, os respondentes relataram que já haviam pleiteado mais de uma vez uma vaga na instituição, mas não haviam ingressado. o sujeito E26, que tem entre 40 e 49 anos, relata a dificuldade em concluir o primeiro semestre do curso, devido à sua condição de trabalho. Já o participante E31, também com a faixa etária entre 40 a 49 anos, relata que, no mesmo ano da materialização da política de cotas, havia concluído o ensino médio pelo programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, possibilitando que viesse a realizar a prova do ENEM e pleitear uma vaga na universidade.

Com relação à escolha dos egressos pelas modalidades de cursos de licenciatura e bacharelado da UFAC antes da materialização da política de cotas, temos uma maior incidência ao curso de História, identificou-se que houve 4 (quatro) egressos que pleitearam uma vaga nesse curso. Outros três cursos de maior procura foram os cursos de Pedagogia, Medicina Veterinária e Letras/Português, todos com 2 (dois) candidatos. Os cursos de Engenharia Florestal, Engenharia Civil, Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Educação Física, Letras/Espanhol, Sistema de Informação, Geografia Bacharelado, Química, Letras/Inglês, Medicina, Economia, apresentaram apenas 1 (um) candidato pleiteando vaga.

A sétima questão busca compreender a escolha dos sujeitos pela modalidade de cotas raciais. Abaixo, apresentaremos o gráfico referente a essa pergunta e, posteriormente, o quadro com a sistematização realizada para a criação das categorias apresentadas.

GRÁFICO 3 – OPÇÃO PELA MODALIDADE DE COTAS



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

QUADRO 11 – OPÇÃO PELA MODALIDADE DE COTAS (CONTINUA)

Síntese da Análise de conteúdo	Fragmentos do texto
Nota de corte inferior à ampla concorrência	E1, E4, E8, E10, E12- e E13: Nota de corte ser inferior à ampla concorrência. E2, E3, E6, E7 e E9: Nota de corte estava dentro da pontuação do ENEM. E5: Por dificuldade de ingresso em ampla concorrência.
Exercer um direito garantido por lei	E11, E25, E28, E29 e E35: Por entender ter direito. E36: Por ser um dos benefícios garantidos por lei. E19: Exerci o meu direito de poder escolher entre cotas e ampla concorrência.
Mais oportunidade de garantir uma vaga	E1: Mais acessível. E24: Por saber que seria uma vantagem. E11, E27, E30 e E32: Optei por considerar mais fácil. E7 e E33: Pela segurança de adentrar na universidade.
Por atender aos pré-requisitos	E02: Me identifiquei com a proposta de cotas. E14: Sempre me declarei parda por ter traços de miscigenação racial e também por ter uma avó negra e bisavó indígena; e como havia estudado sempre em escola pública, senti a necessidade de optar pelas cotas por não ter tido maiores oportunidades de fazer cursinhos preparatórios. (CONTINUA)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

QUADRO 11 – OPÇÃO PELA MODALIDADE DE COTAS (CONCLUSÃO)

Síntese da Análise de conteúdo	Fragmentos do texto
Por atender aos pré-requisitos	(CONCLUSÃO) E12, E15, E18 e E19: Usei cotas raciais e de escola pública. E3, E16, E17, E20, E21 e E31: Optei por entender que me enquadrava nos pré-requisitos das vagas dessa modalidade.
Medo de não conseguir uma vaga	E15 e E23: Tive medo de não conseguir uma vaga.
Entender como funciona o sistema de cotas	E22: Era a primeira vez que tinha a modalidade de cotas para negros e queria entender como funcionava a convocação e se era mais rápido e não precisava esperar chamadas subsequentes e ingressar na primeira chamada como foi o meu caso.
Autoafirmação	E26: Por ter a consciência e acreditar que é preciso primeiro a gente se autoafirmar enquanto pessoa. E34: Usei a cota como medida de afirmação, sou negro, portanto, quero entrar na universidade como “negro”.
Desigualdade de oportunidades	E17: Por compreender que determinantes sociais econômicos têm grande influência nas oportunidades que são ofertadas. E37: Por estar concorrendo com pessoas do mesmo nível de ensino, já que na atual realidade existe esta desigualdade.
Não respondeu	E38

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

A síntese do conteúdo apresentada acima, a partir dos fragmentos dos textos dos sujeitos da pesquisa, nos revela que 12 (doze) dos egressos que responderam o questionário optaram pelo sistema de cotas por considerarem que a nota de corte desse grupo é menor que a ampla concorrência e que esta, por sua vez, estava compatível com sua nota no ENEM, possibilitando, assim, o ingresso no curso escolhido. Outros 6 (seis) deles já haviam tentado vagas nos anos anteriores à materialização da política de cotas. Quanto aos outros seis, foi a primeira vez que pleitearam e já ingressaram no curso desejado.

Uma outra característica presente na fala de 7 (sete) participantes refere-se à prerrogativa prevista na Lei de Cotas, a necessidade de exercer o direito em usufruir desta. 8 (oito) participantes disseram considerar que a política de cotas possibilita aos cotistas mais oportunidades de acesso, uma vez que existe a reserva de vagas específicas a esse grupo, garantindo, assim, maiores chances de garantir uma vaga; 12 (doze) egressos disseram ter optado pela vagas de cotas por atenderem aos pré-requisitos previstos na lei; 2 (dois) disseram sentir medo de não conseguir uma vaga por ampla concorrência.

O respondente E22 relata que optou por pleitear a vaga na modalidade de cotas por querer entender como funcionava o sistema de cotas e se este lhe possibilitaria o ingresso na

universidade de maneira mais fácil. Como podemos perceber na fala dos egressos, a política de cotas perpassa o campo da facilidade do acesso e da garantia de vagas por meio da política.

A discussão em torno da questão racial somente aparece nas falas dos sujeitos E26 e E34, que revelam que usufruíram da política de cotas como uma medida de autoafirmação. A questão socioeconômica somente aparece nas falas dos participantes E17 e E37, que revelam que as desigualdades influenciam diretamente na oferta de oportunidades aos grupos beneficiários dessa política.

A questão 8 (oito) busca compreender se esses egressos sentiram alguma dificuldade no processo de adaptação ao meio acadêmico. Dos 38 (trinta e oito) participantes, 12 (doze) não responderam, 19 (dezenove) responderam não ter sentido nenhuma dificuldade de adaptação no ambiente acadêmico, dois deles revelaram ser a segunda graduação e, por esse motivo, não houve dificuldade no processo de adaptação, 7 (sete) responderam terem tido dificuldade no processo de ao ambiente acadêmico, conforme a síntese apresentada no quadro abaixo.

QUADRO 12 – DIFICULDADE DE ADAPTAÇÃO NO MEIO ACADÊMICO

Síntese da Análise de conteúdo	Fragmentos do texto
Não responderam	E2; E3; E6; E10; E13; E15; E17; E23; E24; E30; E34 e E38.
Nenhuma dificuldade	Nenhuma dificuldade de adaptação no ambiente acadêmico: E1; E7; E9; E12; E16; E19; E21; E25; E27; E28; E29; E31; E32; E35 e E36. Não tive dificuldade no ambiente acadêmico, mas tive dificuldade em lidar com a tecnologia: E20. Não tive dificuldade pois já vinha de um outro curso na mesma instituição: E22 e E33. Por cursar História, sempre estive próximo a pessoas com consciência de classe, tanto os professores quanto os colegas: E18
Sim, tive dificuldade no processo de adaptação.	Realidade diferente da vivenciada no ensino médio: E4 e E14 Precisei trabalhar para me manter na universidade: E5 Não me adaptei muito bem: E8 Senti dificuldade tanto na questão acadêmica quanto na socioeconômica: E11 Senti dificuldade em me adaptar devido à diferença de idade, eu e os meus colegas da turma, senti dificuldade em compreender os textos acadêmicos, o que me desmotivou bastante: E26 Demorei de um a dois anos para me adaptar ao ambiente acadêmico: E37

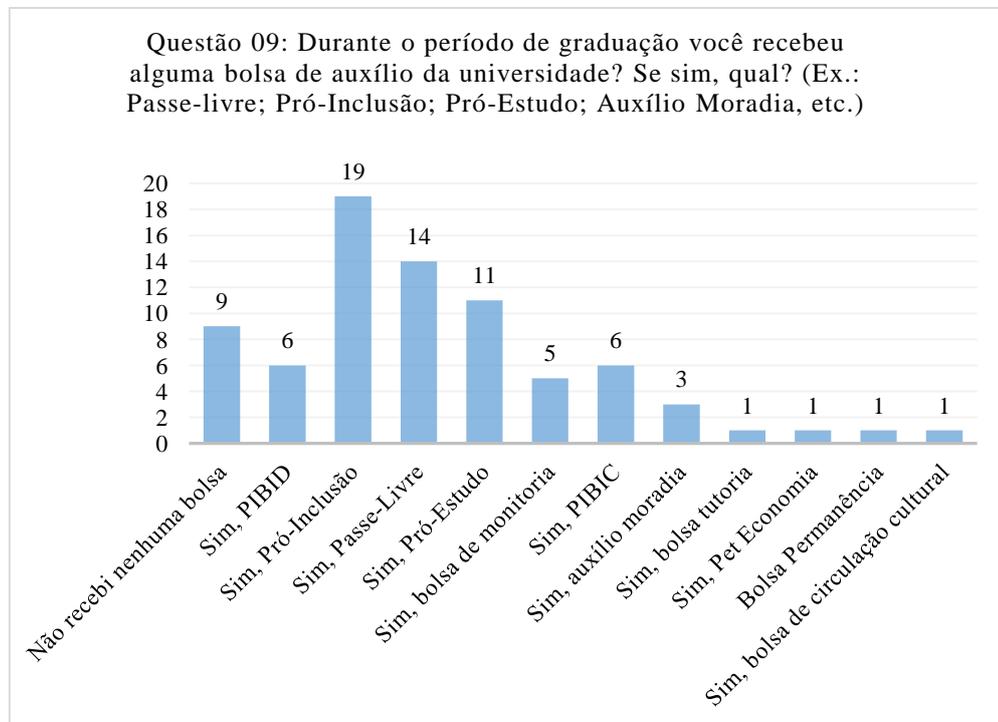
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

A nona questão refere-se à concessão de bolsas pela universidade aos alunos que ingressaram nos cursos de graduação na modalidade de cotas raciais, a pergunta tem como objetivo saber se os egressos receberam alguma bolsa de auxílio da universidade durante o

período da graduação, bem como compreender os mecanismos internos adotados pela universidade para auxiliar na permanência desses grupos.

O gráfico abaixo refere-se à síntese elaborada a partir da sistematização das falas dos sujeitos sobre a seguinte pergunta: Durante o período de graduação, você recebeu alguma bolsa de auxílio da universidade? Se sim, qual? (Ex.: Passe-livre; Pró-Inclusão; Pró-Estudo; Auxílio Moradia, etc.). Dos 38 (trinta e oito) participantes, 29 (vinte e nove) receberam algum auxílio financeiro durante o período de graduação, os outros 9 (nove) disseram não ter recebido nenhum auxílio.

GRÁFICO 4 – AUXÍLIOS FINANCEIROS



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

Como pudemos observar, a quantidade alunos que receberam auxílios durante o período de graduação superou a quantidade de alunos que não receberam nenhum tipo de auxílio. Os 3 (três) programas de auxílio mais citados nas falas dos sujeitos da pesquisa são o Pró-Inclusão, com 19 (dezenove) beneficiários, Passe-Livre, com 14 (quatorze) egressos contemplados e a bolsa Pró-Estudo, com 11 (onze) bolsistas.

Podemos extrair das respostas dos sujeitos o quanto foi importante a existência desses auxílios durante o seu período de estudos, principalmente, se considerarmos que 15,7% dos egressos receberam bolsa PIBID, ao passo que outros 50% dos egressos relatam terem recebido bolsa do Programa Pró-Inclusão; a referida bolsa consiste na concessão de um valor de 400,00

(quatrocentos) reais destinados exclusivamente aos alunos que ingressaram via Lei 12.711/2012.

Um outro auxílio com uma maior quantidade de concessão entre os egressos participantes dessa pesquisa é o Passe-Livre; esse auxílio foi concedido a 36,8% dos alunos. Ressalta-se que esse tipo de benefício pode ser cumulativo com outras bolsas. Um total de 29% dos alunos foram contemplados com a bolsa Pró-Estudo. Os outros 44,7% receberam bolsas de outros programas, tais como: Monitoria, bolsa PIBIC, Auxílio Moradia, bolsa Tutoria, Pet Economia e bolsa de Circulação Cultural.

Dos 38 participantes da pesquisa, somente 23% relataram não ter recebido nenhum tipo de auxílio durante a graduação. Ao procedermos com uma análise mais minuciosa da condição socioeconômica e de faixa etária desse grupo, percebemos que somente um deles possui idade até 24 anos. Por consequência, ao conferirmos a modalidade de ingresso, identificamos que esse discente ingressou na modalidade PPI independentemente de renda. Esse fato permite inferir que o candidato, embora tenha ingressado na modalidade de cotas, não possui a necessidade de auxílios financeiros para a sua permanência na universidade.

Um outro fato que vale ser destacado é a faixa etária dos outros egressos que não receberam nenhuma bolsa de auxílio da universidade, cujas idades variam entre 25 e 49 anos. Por certo, esse contingente já possui alguma renda, o que acaba por eliminá-los automaticamente da possibilidade de concorrer a um dos programas de auxílio, face aos critérios estabelecidos para a concessão de bolsas.

QUADRO 13 – AUXÍLIOS FINANCEIROS (CONTINUA)

Síntese da Análise de conteúdo	Fragmentos do texto
Sim	<p>Sim, bolsa PIBID: E2; E4; E14; E20; E27 e E38.</p> <p>Sim, Pró-Inclusão: E1; E3; E6; E10; E11; E12; E13; E14; E16; E17; E21; E22; E26; E30; E31; E34; E35; E37 e E38.</p> <p>Sim, Passe-Livre: E1; E6; E9; E11; E12; E13; E17; E22; E26; E27; E30; E35; E37 e E38.</p> <p>Sim, Pró-Estudo: E1, E9; E10; E11; E13; E17; E22; E23; E27; E37 e E38.</p> <p>Sim, bolsa de Monitoria: E2; E21; E23; E33 e E37. (CONTINUA).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

QUADRO 13 – AUXÍLIOS FINANCEIROS (CONCLUSÃO)

Síntese da Análise de conteúdo	Fragmentos do texto
Sim	(CONCLUSÃO) Sim, bolsa PIBIC: E17; E18; E21; E27; E29 e E37. Sim, auxílio moradia: E1; E16 e E30. Sim, bolsa tutoria: E1. Sim, Pet Economia: E9. Sim, bolsa de circulação cultural: E32.
Não	Nunca receberam nenhum auxílio: E5, E8, E7; E15; E19; E24; E25; E28 e E36.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

A décima questão refere-se à atuação profissional dos participantes da pesquisa indagando-os com a seguinte pergunta: Atualmente, você atua em sua área de formação? Dos 38 participantes da pesquisa, 61% responderam que atuam em sua área de formação; 23,6% atuam como docentes em escolas públicas da rede estadual e municipal de Rio Branco; 2,6% atuam na rede do “Sistema S”, enquanto que 30% dos egressos informaram que estão dando prosseguimento à vida acadêmica realizando estudos pós-graduados: mestrado e doutorado na área.

Uma questão que merece destaque é a faixa etária dos alunos que fazem mestrado e doutorado na área: entre 24 e 29 anos. Tal realidade sugere e reforça a necessidade e a importância da adoção e da manutenção de políticas públicas para o ingresso e a permanência desses jovens nas universidades. Dos 7 (sete) alunos que estão desenvolvendo pesquisas em sua área de atuação, 5 (cinco) deles receberam bolsas de auxílio durante a graduação, o egresso E15 não recebeu durante a graduação, mas hoje é bolsista Capes.

O fato de existirem políticas de acesso e permanência, sobretudo para os jovens das classes mais populares, é de fundamental importância para que estes consigam alcançar a sua emancipação humana. Porém, o atual cenário das universidades públicas frente aos ataques promovidos pelo ministro da educação tende a desencadear situações catastróficas irreversíveis.

Não seria exagero reconhecer que, relativamente à temática objeto deste estudo, houve, mesmo que a passos lentos, avanços, conquistas e enfrentamento na forma de discussão e tratamento da questão da desigualdade social no Brasil. Passada mais de uma década, o que assistimos, e de forma grotesca, são ações que se voltam para barrar os avanços até aqui conquistados, promover o sucateamento dos espaços destinados ao conhecimento e da pluralidade de saberes e a negação ou desmonte das políticas e ações afirmativas fortemente incentivadas e desenvolvidas principalmente nas gestões do Governo Luis Inácio da Silva.

QUADRO 14 – ATUAÇÃO NA ÁREA DE FORMAÇÃO

Síntese da Análise de conteúdo	Fragmentos do texto
Sim	<p>Sim: E25 Sim, sou professor formado em Língua Portuguesa e leciono em contrato temporário há 3 anos: E2 Sim, após a minha formação no curso de licenciatura em Pedagogia, comecei minha trajetória profissional no magistério: E3, E30 e E38 Sim, estou no mestrado na minha área: E5, E15, E17, E21, E29, E35, E37 Sim, sou docente de cursos técnicos, na área da construção civil: E8 Sim, atuo na área de projetos econômicos como iniciante: E9 Sim, atuo como pedagoga em uma empresa que trabalha em gestão compactuada, dando suporte e apoio pedagógico às escolas estaduais: E12 Sim, formei em agosto de 2017 e, nesse mesmo mês, fui convocada a lecionar a disciplina de História em uma escola de ensino fundamental, faz dois anos que atuo na minha área de formação: E14. Sim, trabalho na área de educação, porém não lecionando: E16 Sim, ministro aulas de funcional para a comunidade: E24 Sim, sou licenciada em Filosofia e atuo na rede de educação integral: E27 Sim, sou professora na disciplina de Arte na escola SESI: E32 Sim, assessoria de comunicação de empresa privada: E33 Sim, sou professor de Química: E34 Sim, sou professor de História na rede pública estadual de ensino: E36</p>
Não	<p>Ainda estou desempregado: E1 Não: E4, E10, Não, utilizei a graduação para ingressar no cargo que ocupo atualmente: E6 Ainda não, além de eu ter formado há 3 meses, o mercado de trabalho para a minha área de atuação está passando por dificuldades, o que faz com que optem por profissionais com experiência na área: E7 Não, formei em saúde coletiva e não tem muitas opções de trabalho: E11 Não, sou formada na área da saúde e atualmente trabalho na área da educação inclusiva: E13 Ainda não, fui aprovado no concurso efetivo e estou aguardando convocação: E18 Não, trabalho na área da saúde: E20 Não, pois a oportunidade de concurso na minha área está escassa e, para ingressar no mercado de outra forma, somente por meio de indicação: E22 Não, atualmente sou aluno soldado da PMAC: E23 Ainda não, por questões de saúde, mas pretendo fazer mestrado e doutorado na minha área de formação: E26 Ainda não, atuo como intérprete de libras: E28 Não, por questões de saúde: E31</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

A última questão refere-se à política de cotas sob a ótica dos beneficiários da política. Para tal, foi feita a seguinte pergunta: Qual a importância da política de cotas raciais para o

ingresso de pretos, pardos e indígenas na UFAC? A análise possibilitou uma melhor apreensão sobre a Lei de Cotas na ótica do sujeito beneficiário da política.

QUADRO 15 – A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE COTAS NA ÓTICA DOS EGRESSOS (CONTINUA)

Síntese da Análise de conteúdo	Fragmentos do texto
Relação entre raça e capacidade cognitiva.	[...] raça não influi na capacidade intelectual do estudante, e, sim, o modelo educacional (escola pública/privada) e, conseqüentemente, a situação financeira: E1. Ajuda na entrada daqueles que podem ter uma oportunidade, mas não quer dizer que eu não tenha capacidade de concorrer sem as cotas. Sou muito capaz com ou sem cotas: E32.
Ênfase as cotas sociais.	As cotas raciais são importantes para a inclusão, desde que estas venham com critérios socioeconômicos. A questão racial por si só não é considerada uma vulnerabilidade social : E8.
Igualdade de oportunidades.	No Brasil existe a falta de oportunidades a negros, indígenas e estrangeiros [...] acredito que as cotas facilitam e criam oportunidades a essas pessoas: E2; E31. As oportunidades são divergentes quando se trata da discussão de cor, etnia e cultura. Ainda há muito o que lutar e mudar, pois as realidades ainda são muito distintas: E4. Oportunidade para as pessoas que, teoricamente, não tiveram as mesmas condições que as pessoas que não se enquadram nestas características: E7; E21; E24; E38; E37; E29; E30; E36. Oportunidades : E10; E15; E9; E16; E19; E25; E28. [...] o sistema de cotas é uma ótima opção para nós que queremos cursar uma faculdade pública federal porque umentam nossas chances de conseguir uma vaga específica para nós: E11. É uma tentativa de equidade, pois nessa corrida da vida têm pessoas finalizando o trajeto e outras que estão ainda no ponto de partida, então, é preciso mais igualdade e oportunidades para as pessoas sem discriminação: E20. [...] Percebi que muitos colegas que também entraram por cotas não tinham a dimensão do que é essa política para uma sociedade que, na sua maioria, não consegue ingressar numa instituição de ensino: E26.
Direito ao acesso e à permanência na educação superior.	A política de cotas torna-se um marco no que diz respeito ao direito ao acesso e à permanência na educação pública superior . Por meio dessa política transitória, estudantes de diferentes segmentos sociais e econômicos têm a possibilidade de ingressar na universidade, compensando as dívidas históricas do Estado em relação a esse público: E3. O suporte e o apoio dados aos alunos cotistas no 1º período também são fundamentais para a adaptação e permanência dos mesmos na Universidade: E13; E12. [...] a principal importância dessa política está em proporcionar a inclusão das classes menos favorecidas no ensino superior : E14. No que concerne às cotas raciais, elas são importantes para que esses grupos tenham acesso à educação , independente do seu <i>status</i> econômico ou cor de pele/etnia na qual nasceram: E17. [...] a UFAC segue a proposta da Lei nº 12.711/2012, com isso, já podemos observar a maior miscigenação nos corredores, assim como também uma quantidade maior de alunos do ensino público: E18. [...] direito de acesso à educação para todos sem qualquer distinção: E23; E33; E34; E27.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

QUADRO 15 – A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE COTAS NA ÓTICA DOS EGRESSOS (CONSLUSÃO)

Síntese da Análise de conteúdo	Fragmentos do texto
Reparação histórica	<p>É a possibilidade de promover um ingresso maior de pessoas negras, pardas e indígenas nas universidades, tentando diminuir a defasagem relativa às oportunidades voltas para nós. Reduzindo (ou pelo menos tentando) as desigualdades sociais geradas por anos de escravidão, que culminou nessa sociedade racista e desigual: E5.</p> <p>As políticas de cotas surgem como reparação histórica mesmo, podem mudar a realidade de milhares de famílias que nunca tiveram um descendente formado em universidade pública: E6.</p> <p>[...] a exclusão social histórica desses indivíduos não se "cura" a curto prazo, acredito na cota como uma remediação temporária para incluir estes "no agora", para que, no futuro, quando a grande maioria tiver sido incluída, a cota não ser mais necessária: E12.</p> <p>A importância das cotas é pra reparar a dívida histórica onde essas classes abastadas por muito tempo não tinham a oportunidade de um ensino básico igual aos demais que quase exclusivamente ocupavam as vagas, a exemplo dos alunos de escola privada, em sua maioria brancos de classe média e classe média alta: E22.</p> <p>[...] todas as cotas têm sua devida importância, seja ela econômica social, estudante de escola pública ou racial. A social pela desigualdade que assola em nosso país, a de escola pública, pois tal ensino deixa muito a desejar e, claro, a racial, por uma questão histórica como a escravidão. E, além disso, a quantidade de negros, pardos e indígenas que existe em nosso país ainda não é representada dentro das universidades públicas que, em sua maioria, são elitistas: E35.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de pesquisa.

Ao analisar o conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos beneficiários da política de cotas na UFAC, ou seja, ingressantes na instituição quando da primeira oferta através da lei e presentemente tratados, neste estudo, como egressos, torna-se compreensível a existência de pontos de vista tão controversos e polêmicos sobre a Lei de Cotas. Os discursos vão desde questões referentes à capacidade cognitiva do candidato cotista à defesa da necessidade de criação e manutenção de políticas públicas educacionais para atendimento aos grupos descritos na lei.

Para ilustrar a problemática nos remeteremos a alguns trechos que denotam exatamente o que se indica acima:

O texto presente na fala do egresso E1 demonstra uma certa crítica ao modelo de cotas previsto na Lei, pois o participante traça um paralelo entre a reserva de vagas por meio da política de cotas e alega, a partir de sua visão sobre os objetivos da política, que a raça não influencia na capacidade cognitiva do candidato, e isso não se apresenta em um consenso, uma vez que, no texto da lei, não existe nenhuma menção ao fator intelectual dos indivíduos beneficiários da política.

Na resposta apresentada pelo participante E32, que segue na mesma direção e de forma enfática, o participante finaliza dizendo que é capaz independentemente de cotas. O que podemos perceber é que existe, de fato, uma interpretação e reinterpretação do que, de fato, vêm a ser os objetivos da lei nela previstos.

Uma outra discussão que sempre vem à tona é a adoção de uma política de cotas que utilize somente o critério socioeconômico. Esse discurso está presente na fala do egresso E8, percebemos que existe uma defesa de que somente esses critérios já seriam o suficiente para suprir e atender as classes menos favorecidas. O fato é que a resistência, em grande parte, é herança da democracia racial amplamente difundida durante muitos anos e ainda presente no imaginário brasileiros.

De acordo com Feres Junior et al (2018),

[...] a resistência às ações afirmativas raciais, que foi em boa parte vencida nas instituições federais de ensino superior por força da lei, é possivelmente a expressão de certa dificuldade da sociedade brasileira em abrir mão de um dos pilares identitários: a ideologia da “democracia racial”. É a adesão a ela que parece orientar a ideia, propugnada por muitos administradores universitários e pessoas em geral, de que o “problema racial” será resolvido se atacarmos o 4º “problema social”, o que é outra maneira de dizer que as discriminações no Brasil são de natureza social e não racial (FERES JUNIOR et al 2018, p. 87).

Uma outra característica bastante marcada nas respostas dos egressos é a defesa da política como uma medida que visa oportunizar aos candidatos melhores condições de competir de forma equânime, o reconhecimento da existência de oportunidades distintas aos grupos beneficiários da política é um fator fundamental para compreender os objetivos da política.

O egresso E26 revela que, mesmo dentre os grupos de alunos beneficiários da política de cotas, existe, ainda, uma ideia muito superficial da dimensão e da importância da existência de políticas que possibilitam o acesso aos grupos que, até então, eram excluídos do meio acadêmico.

Além disso, um outro discurso que vai ao encontro do que prevê a política é a oportunidade de acesso e permanência dos grupos beneficiários da política, o acesso se dá por meio da reserva de vagas aos alunos que se enquadram no perfil desenhado pela lei. A UFAC implantou o programa Pró-Inclusão, que consiste na concessão de bolsa no valor de 400,00 (quatrocentos) reais, exclusivamente aos alunos, durante 6 (seis) meses. De acordo com as falas dos egressos E13 e E12, essas políticas são fundamentais para a permanência.

Uma questão que merece destaque é a de que, devido aos cortes orçamentários estimuladas pelo atual governo, o atendimento à demanda dos alunos cotistas com bolsas de auxílio e permanência no ensino superior poderá ser drasticamente afetado, os resultados

negativos de tais medidas promoverão o sucateamento do ensino público. A defesa da existência da política de cotas pelo viés da reparação histórica pelos erros cometidos no passado e os anos de escravidão no Brasil estão bastante presentes no discurso dos egressos.

Assim, podemos perceber que, mesmo estando no contexto da prática, onde estão sendo produzidos os seus resultados e efeitos, as políticas ainda permanecem em constantes modificações e revelando suas multifacetadas, a partir da ótica dos atores envolvidos.

CONCLUSÕES

A pesquisa que ora se finaliza buscou analisar de que maneira a materialização da Lei 12.711/2012, também identificada como “Lei de Cotas Raciais”, vem contribuindo no contexto da UFAC para a inserção de pretos, pardos e indígenas no ensino superior. A partir dessa questão de estudo, elegemos como objetivo geral analisar a organização, funcionamento e distribuição efetuados pelo sistema de reserva de vagas aos alunos pretos, pardos e indígenas estabelecidos na Lei de Cotas na Universidade Federal do Acre – UFAC, no período de 2013 a 2019, nos cursos de graduação e de que forma essa política vem contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior.

A pesquisa ambientada na UFAC, única universidade pública federal existente no Estado do Acre, se desenvolveu a partir de diferentes etapas, as quais se impuseram como necessárias para definição do percurso e identificação de caminhos para alcançar as respostas do problema que motivou a realização do estudo.

Consoante às orientações de Flick (2009, p. 62), procuramos nos aproximar e nos apropriar de diferentes tipos de estudo como, por exemplo, literatura teórica sobre o tema do estudo; literatura empírica sobre pesquisas anteriores na área do estudo ou em áreas similares; literatura metodológica sobre como realizar a pesquisa e sobre como utilizar os métodos escolhidos; literatura teórica e empírica para a contextualização, a comparação e a generalização das descobertas.

Assim, visando ampliar as referências e formas de abordagem da temática e na perspectiva de buscar a materialidade ao debate sobre a questão das ações afirmativas e reservas de vagas, fizemos um levantamento de teses e dissertações publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse levantamento nos deu subsídios teóricos e metodológicos para o prosseguimento da pesquisa sobre a Lei de Cotas.

Com intuito de melhor definição do arcabouço pesquisa, foram utilizadas, ainda, fontes documentais, dentre as quais se destacam: a Lei 12.711/2012, os editais de processo seletivo de ingresso nos cursos de graduação da UFAC publicados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), informações e dados levantados junto ao Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA) sobre a ocupação de vagas nos cursos de graduação da UFAC e aplicação de questionários aos egressos cotistas que ingressaram no ano de 2013.

Partindo da compreensão de que as políticas públicas não são estáticas e, sim, compostas por um conjunto de ações que envolvem diretamente os seus atores e a relação de poder em

cada processo de sua composição (passando por sua formulação, à materialização e sua avaliação), e na perspectiva de romper com a abordagem que emprega uma acentuada relevância aos objetivos da materialização da política como decorrente de uma ação de natureza estatal sem articular ou compreender o delineamento da política, suas repercussões e a movimentação feita entre os sujeitos frente aos objetivos que a política encerra, é que nos apoiamos na abordagem desenvolvida por Stephen J. Ball, Richard Bowe e Anne Gold (BALL; BOWE; GOLD, 1992) e (BALL, 1994) denominada “Policy Cycle Approach”, traduzida como “Abordagem do Ciclo de Políticas”. Tal abordagem constitui-se como um importante referencial analítico, sendo apropriado para entendermos o movimento que antecede a formulação e a materialização da política de cotas propriamente dita.

Segundo Mainardes (2006), “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p.55). Assim é que partimos do reconhecimento de que a abordagem do ciclo de políticas tem como principal objetivo expor a complexidade que perpassa as políticas educacionais, mostrando a convergência entre micro e macropolíticas, isto é, a abordagem do ciclo de políticas consiste em uma análise de política educacional que leva em consideração todo o seu percurso, considerando os contextos que a compõem.

A ideia inicial que encaminhou a análise aqui apresentada procurou entender como as políticas de ações afirmativas para educação superior, no Brasil, foram se delineando até sua formulação e a materialização da Lei nº12.711/2012 que, neste estudo, foi reconhecida como uma política que vem contribuindo com o processo de democratização do acesso à educação superior.

Para consubstanciar o estudo da temática, realizamos uma breve explanação sobre o contexto de políticas afirmativas da Índia e dos EUA, reconhecendo-se que este último exerceu influência na propositura do modelo de política de ação afirmativa presente na realidade brasileira, em que pesem as diferenças de contextos. Além disso, deu-se ênfase à discussão do “mito da democracia racial” denunciado por Florestan Fernandes e Roger Bastide em estudo da UNESCO (1951).

Fato é que, a partir dessas circunstâncias, a discussão sobre o racismo, a desigualdade social e racial no Brasil passaram a ser discutidas em uma esfera global, embora seja lícito admitir que foi somente em 2001, por ocasião da realização da Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Durban, no Sul da África, evento no qual

se denuncia o racismo em uma esfera global, que se desencadearam medidas mais efetivas no que concerne à formulação de políticas de ações afirmativas.

A elaboração de uma política de ação afirmativa que tem como objetivo principal a promoção e a democratização do ensino superior se apresenta como uma alternativa para enfrentar, mesmo que parcialmente, questões advindas do racismo e da exclusão social das camadas populares.

Este estudo revela a participação ativa da UFAC na implantação da política de cotas desde a primeira convocatória, atingindo o percentual total da reserva de vagas prevista na lei. Além disso, a IES investigada já reservava 5% de suas vagas aos candidatos com deficiência antes mesmo da alteração da lei no ano de 2016, que inclui uma subcota e insere a categoria de alunos com deficiência física no texto da Lei 12.711/2012.

Podemos dizer que a UFAC mostra-se sensível às questões de acesso e permanência dos alunos mais carentes, uma vez que possui atualmente um total de 19 programas de assistência estudantil, vários deles adotam os critérios socioeconômicos próximos aos da Lei de Cotas, incluindo um programa exclusivo para alunos que ingressaram na modalidade de cotas chamado Pró-Inclusão, que, conforme revelado nos relatos dos beneficiários, foi de fundamental importância para a permanência destes.

Ao buscarmos identificar as ações e estratégias adotadas pela UFAC para a organização, o funcionamento e a distribuição das vagas efetuadas pelo sistema de reservas de vagas previstos na lei, é possível perceber que a instituição vai para além do que prevê essa lei. No ano de 2013, o Edital de nº 02/2012 previa um total de 343 (trezentos e quarenta e três) vagas que se enquadravam no perfil da lei, a UFAC concedeu um total de 23 (vinte e três) vagas a mais aos alunos cotistas.

No que se refere à ocupação das vagas reservadas pelo sistema de cotas, identificamos que a ocupação das vagas está sendo realizada. Vale destacar que as demandas dos cursos de licenciatura são maiores nos grupos que possuem renda de até 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo.

A ótica se inverte quando verificamos a demanda dos cursos de bacharelado, em que a maior demanda parte dos alunos pretos, pardos e indígenas que, independentemente de renda, tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública. Um outro fator que desperta interesse para um estudo futuro é a ocupação das vagas reservadas por parte dos indígenas, pois, ao analisarmos os dados não conseguimos identificar a qual grupo os alunos matriculados pertencem.

Porém, na aplicação do questionário, na qual tivemos 38 (trinta e oito) egressos da política, somente um respondeu ser indígena. Podemos inferir que a ocupação por parte desses grupos não é significativa, sendo assim, acreditamos que, nesse quesito, a UFAC necessita realizar uma maior articulação para a promoção do acesso e permanência desses grupos na universidade.

O levantamento e o estudo dos dados revelaram que a UFAC cumpre o que determina lei, garantindo o percentual das vagas e a permanência através dos programas de assistência estudantil. Ao identificar que as ocupações das vagas são feitas quase que de forma unânime por pretos e pardos, consideramos que, de certa forma, os efeitos esperados para a inserção dos indígenas na universidade não estão sendo alcançados.

No que se refere às vagas ofertadas pela modalidade de cotas, realizamos, ainda, um levantamento nos editais publicados dentro da delimitação temporal da pesquisa (2013 a 2019), oportunidade em que foram identificados 9 (nove) editais publicados, os quais contabilizam um montante de 1.902 (um mil novecentos e duas) vagas para candidatos pretos, pardos, indígenas e candidato com deficiência com renda per capita de até 1,5, que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Para os alunos pretos, pardos e indígenas e candidato com deficiência que, independentemente de renda, tenham realizado integralmente o ensino médio em escolas públicas, a universidade reservou um quantitativo de 1.793 (um mil setecentos e noventa e três) vagas.

Identificamos, ainda, que, no ano da implantação da política de cotas, a UFAC disponibilizou 343 (trezentas e quarenta e três) vagas aos alunos com o perfil requerido na lei. Conforme tivemos oportunidade de revelar, ao manusearmos os dados da UFAC, identificamos que a IES vai para além da oferta mínima de 25% das vagas, acrescentando-se outras 47 (quarenta e sete) vagas a mais que o previsto em seu edital, totalizando 390 (trezentos e noventa) vagas reservadas aos alunos cotistas.

Outro achado que o manuseio dos dados brutos nos permitiu é o de que, desse universo de alunos, um total de 97 (noventa e sete) ingressantes por via da política de cotas na UFAC concluíram a graduação dentro do espaço temporal da pesquisa, que vai de 2013 a 2019. Aqui, não entra em questão se esse universo de discentes concluiu seu percurso formativo dentro dos prazos mínimos e máximos definidos nas regras da graduação na UFAC.

Embora possa se considerar que esse número de formados apresenta-se de forma tímida, há que se ressaltar, por outro lado, que desse universo de ingressantes, ou seja, 390 (trezentos e noventa), identificamos que existem outros 175 (cento e setenta e cinco) alunos com matrícula efetiva, ou seja, sem evasão. Considerando que esses alunos dispõem de condições para

concluírem seus cursos de graduação, atingir-se-á um total de 272 (duzentos e setenta e dois) alunos formados, o que, em perspectiva, representaria algo em torno de 70% de aproveitamento dos ingressantes cotistas quando da primeira oferta da UFAC, através da modalidade de cotas.

No momento que caminhamos para a finalização deste estudo, faz-se necessário reconhecer e reiterar a importância e os avanços nas políticas de ações afirmativas fomentadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e continuadas no governo de Dilma Vana Rousseff como estratégias de fundamental importância para induzir o processo de democratização do acesso ao ensino superior aos filhos das camadas populares, sobretudo, nos cursos de graduação nas universidades públicas federais, inclusive, naqueles chamados cursos mais seletivos.

Estranhamente, no reverso da moeda, o atual cenário político, econômico e cultural no qual se desenham e se executam ações antipopulares levadas a efeito por um governo que declaradamente elegeu a educação e a universidade pública brasileira como “inimigas”, corre-se não apenas o risco de supressão dessas conquistas. A julgar pela rigidez e toxicidade das medidas e conteúdo das falas não tardará termos o comprometimento dos resultados que deverão ser alcançados pela política de cotas em 2022, conforme prevê a Lei 12.711/12.

Não seria exagero afirmar que, dentro desse cenário, a própria política poderia vir a perder o seu caráter de inclusão dos grupos que sofreram com o preconceito e o racismo ao longo da história, posto que está em trâmite um Projeto de Lei nº1531/2019 submetido no dia 09 de maio de 2019 por uma deputada federal do PSL que, dentre outras amarras, propõe a alteração nos Artigos 3º, 5º e 7º da Lei de Cotas, que prevê a reserva de vagas aos candidatos pretos, pardos e indígenas.

Isso posto, as arenas de conflitos continuam a se fazerem presentes na disputa pela representação do discurso da política. Se, por um lado, houve uma intensa mobilização e atendimento da demanda dos movimentos sociais por parte dos governos Lula e Dilma, no sentido de garantir o acesso à educação superior a um público historicamente excluído, o que se verifica, na conjuntura atual, é um movimento inverso.

Sendo assim, defendemos uma postura de enfrentamento por parte dos movimentos sociais, da sociedade civil e da universidade pública e gratuita, que vise a defesa e a garantia da efetivação das políticas de ações afirmativas que foram conquistadas a partir de muitas lutas. A universidade deverá permanecer sendo um espaço de pluralidade de ideias, no qual diversos grupos que compõem a sociedade brasileira possam se fazer atuantes e pertencentes a esse espaço.

Sobretudo, após a análise da materialização da política de cotas na UFAC, a partir da perspectiva teórica-metodológica do ciclo de políticas, verificamos a postura atuante dos atores envolvidos. No contexto da prática, verificamos a atuação da universidade assumindo uma

postura inclusiva, uma vez que, para além da reserva de vagas previstas na Lei de Cotas, existe a reserva de um percentual para alunos com deficiência física, o que compreende a interpretação e reinterpretação do texto da política, ultrapassando a ideia de uma mera execução linear e engessada.

Cabe frisar, também, a dimensão dos resultados e efeitos positivos da materialização da política de cotas na UFAC, uma vez que percebemos a inserção dos grupos que, até então, não faziam parte do meio acadêmico. A Abordagem do Ciclo de Políticas traz várias contribuições para a análise das políticas, uma vez que o seu processo é entendido como multifacetado. Com base nas ideias de Ball, constatamos que o contexto de prática da política de cotas na UFAC configura-se como um espaço de disputa, uma vez que os atores interpretam e reinterpretem a lei a partir dos seus interesses.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: MEC/FCP, 2002.

_____. **Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 1996.

_____. **Decreto de nº 7.824/2012, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em 03 de julho 2019.

_____. **Decreto s/n de 21 de novembro de 1995**. Institui grupo de trabalho interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra, e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dsn%2020-11-1-1995?OpenDocument. Acesso em: 20 de julho de 2019.

_____. **Projeto de Lei de nº 1332/1983, de 14 de junho de 1983**. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>. Acesso em 04 de julho de 2019.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 julho 2018.

Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, (2001). Declaração de Durban e plano de ação. Traduzido em língua portuguesa. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, p. 68. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf

CARVALHO, J. J.. **Usos e Abusos da Antropologia em um contexto de tensão racial: O caso das cotas para negros na UNB**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-246, jan/jun 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a18v1123.pdf> Acesso: 20/01/2018.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. 1.332 Acesso em: 27 julho. 2018.

FERES, J. F; DAFLON, V. T; CAMPOS. L.A. **Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: um panorama analítico**. Caderno de Pesquisa. v. 43. n.148, p. 302- 327. jan/abril. 2013.

Feres, J. F; DAFFLON, V. T; CAMPOS, L. A; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa: Conceitos, História e Debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERNANDES, J.. **Negros na Amazônia acreana**. Rio Branco – AC: Edufac, 2012.
_____, Jorge. **Da trajetória escolar ao sucesso profissional: narrativas de professoras e professores negros**. Rio Branco – AC: Appris, 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. – 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, J. B.B. "**Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**". Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 67-69.

GUARNIERI, F. V. **Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

IBGE - instituto brasileiro de geografia e estatística. PNAD - **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios** 1999. Disponível em:
<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtm>. Acesso em 17.10.2018.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/participacao/estudos-do-ipea/index.php?option=com_content&view=article&id=272:conselho-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial&catid=136:conselho-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial&Itemid=255 . Acesso em 03 de mar. de 2019.

LEI Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012a. **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/civil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em 20 julho de 2018.

LEI Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, 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/L13409.htm Acesso em 20 setembro julho de 2018.

LEI Nº3708, de 09 de novembro de 2001. **Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 09 nov. 2001. p.01. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>. Acesso em 20 de julho 2018.

LEI Nº 7.234, de 19 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em 04 de março de 2019.

LEI Nº 3627, de 28 de abril de 2004. **Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em 04 de março de 2019.

LEI Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: 2. Acesso em 20 de julho de 2019.

MAINARDES, J.. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 4769, jan. /abr. 2006.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MOEHLECKE, S. **Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, p. 197-217, no, 2002.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Coleção: Feminismos Plurais, Belo Horizonte (MG), 2017.

ROSA, A. dos A. **A Implementação das Cotas Raciais e Sociais na UFGD e sua contribuição para a Política De Ações Afirmativas (2012-2014).** Dourados: UFGD, 2016.

SANTOS, J. T. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão.** Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, S. A. dos at. al. (2008). “**Ações Afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado**”. Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), v. 16, p. 913-919.

_____. **Universidades Públicas, Sistema de Cotas para os estudantes negros e disputas acadêmico-políticas no Brasil contemporâneo.** POLÍTICA & TRABALHO Revista De Ciências Sociais n. 33 outubro de 2010 - p. 49-73.

SANTOS, Fernanda Barros. **As ambiguidades discursivas do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Os limites e possibilidades da agenda racial.** Revista Thema, v. 13, nº03, p. 103-117, 2016.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e acesso à) Educação Superior no Brasil 2002-2012.** Piracicaba. 2014.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

Universidade Federal do Acre. Editais PROAES/UFAC Nº 01, 02/2012.

_____. Editais PROAES/UFAC N° 01, 02/2014.

_____. Editais PROAES/UFAC N° 44, 45/2015.

_____. Editais PROAES/UFAC N° 02, 03, 22, 30/2016.

_____. Editais PROAES/UFAC N° 02, 28, 30/2017.

_____. Editais PROAES/UFAC N° 01, 17, 19/2018.

_____. Editais PROAES/UFAC N° 01, 32/2019.

YIN, R. K. (2005). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman

APÊNDICE

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Continua)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins- UFT	Mestrado, 2014	Marina Gregório Barbosa de Sousa	Histórias e Memórias das Cotas Raciais na UFT: 2004-2014	Cotas Raciais. História Oral. Educação superior. UFT Ações Afirmativas.	A temática central consiste na investigação do processo de implementação das cotas raciais na UFT, partindo da ótica dos alunos cotistas, dos gestores e professores, a fim de compreender se a implementação da lei está correspondendo o que determina, considerando os depoimentos cedidos por meio de entrevistas. Para a realização da pesquisa a autora elegeu como metodologia a história oral (HO), concluindo que a priori a adoção da Lei de Cotas na IES está correspondendo às expectativas, uma vez que os depoimentos narrados demonstraram satisfação por parte dos alunos cotistas. (SOUSA, 2014)
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Mestrado, 2016	Joao Vinicius Pereira de Souza	Identidade Negra e (Des) Igualdade Racial nos Discursos Sobre a Política de Cotas na UFPE	Ações Afirmativas. Cotas Raciais. Ensino Superior. Discursos Racistas. Teoria do Discurso e Educação.	O autor buscou investigar a política de cotas na UFPE a partir dos discursos de docentes e estudantes, a fim de compreender de que modo esses discursos foram articulados no processo de resistência e defesa da política de cotas raciais na UFPE, até a implementação da Lei 12.711/2012. A metodologia utilizada foi análise descritiva, fundamentado na Teoria Política do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). O autor conclui que a adoção das cotas raciais na UFPE somente foi possível devido a obrigatoriedade da implementação da Lei de Cotas, e que não existe nenhuma forma de acompanhamento e apoio aos estudantes cotistas, restringindo-se somente a obrigatoriedade da lei. (SOUZA, 2016)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Continuação)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO	Mestrado, 2014	Marielli Ramos Pinheiro	Cotas Raciais na Universidade Pública Brasileira: Com a Palavra, o Cotista Negro	Cotas Raciais. Negros. Universidade. Questão Étnico-Racial. Lei Nº 12.711/2012.	O objetivo foi compreender como a política de cotas raciais para negros, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – Paraná, produz relações/tensões na construção de identidade étnica dos cotistas. Para tanto, a pesquisadora adotou uma abordagem qualitativa e realizou um levantamento bibliográfico acerca da Lei 12.711/2012, produções científicas sobre a temática, bem como em documentos da UEPG, incluindo relatórios de avaliação da implementação da política de cotas para negros na UEPG. Além disso, foi realizado a entrevista semiestruturada com 10 (dez) alunos para conhecer as suas experiências enquanto alunos cotistas negros da UEPG. Os resultados revelaram que, a ideia de pertencimento a etnia negra está diretamente relacionada à cor e características fenotípicas, tanto por parte dos alunos quanto da universidade. Isso revela a falta de politização nos argumentos trazidos pelos alunos para explicar o que é ser negro e ser cotista na UEPG. A autora defende a necessidade de tratar as demandas das ações afirmativas de forma coletiva no âmbito interno e externo da universidade, pois essas discussões são de fundamental importância para o combate ao preconceito racial. (PINHEIRO, 2014)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Continuação)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília	Mestrado, 2016	Kelly Coelho Costa Barreto	As cotas nos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Goiás: a questão do reconhecimento	Ações afirmativas. Cotas. Licenciaturas. Reconhecimento.	O trabalho buscou identificar o ingresso e evasão dos alunos dos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Goiás – UFG/Regional Goiânia por meio do programa UFG/Inclui, este programa adotado por esta IES consiste na reserva de vagas aos alunos provenientes de escola pública, negros, indígenas, surdos e quilombolas. A pesquisadora buscou compreender, como estes estudantes se percebem dentro da universidade no que se refere ao seu reconhecimento diante do outro. A autora conclui que a UFG, por meio do programa UFG/Inclui, vem democratizando o acesso à Educação Superior e promovendo ações de permanência. (BARRETO, 2016)
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Mestrado, 2014	Caroline Baranzeli	Universidade e relações raciais: a perspectiva de estudantes do curso de direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS	Ações afirmativas. Cotas raciais. Curso de Direito. Identidade. Branquidade.	A autora buscou realizar uma análise a partir da interpretação das Cotas Raciais pela ótica dos estudantes do curso de direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. A autora utilizou os resultados dos questionários aplicados, buscando identificar as características dos universitários entrevistados, levando em consideração a vivência de relações raciais em suas vidas cotidianas, na trajetória escolar, a posição dos pais e dos próprios estudantes com relação às políticas de cotas sociais e raciais na UFRGS. (BARANZELI, 2014)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Continuação)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Doutorado, 2017	Daniela de Melo Crosara	A Política Afirmativa na Educação Superior: Contributos e Dilemas do Sistema De Cotas Da Lei N° 12.711/2012	Lei nº 12.771/2012. Cotas no ensino superior. Universidade Federal de Uberlândia.	Buscou analisar todas as modalidades de cotas previstas na Lei nº 12.711/2012. Para realizar a análise da política pública de ações afirmativas criada pela referida lei, a pesquisadora usou o ciclo de políticas de Ball (1994 citado por MAINARDES, 2006). A modalidade de cota que cria acesso para pessoas que não se autodeclararam negras ou indígenas e que não precisam comprovar renda disposta na lei é o objeto específico de análise desse estudo, uma vez que, para tal espécie, não existe inequivocamente situação de vulnerabilidade econômica ou étnico-racial. Além disso, a pesquisadora realizou um estudo de caso, tendo como lócus a Universidade Federal de Uberlândia-UFU, com o intuito de traçar o perfil dos alunos cotistas para subsidiar a adoção de políticas internas que amplie os efeitos da ação afirmativa, bem como uma pesquisa junto aos alunos do Curso de Direito da UFU para se identificar o perfil dos cotistas de forma geral e, em especial, dos alunos ingressantes pelas cotas sem recorte étnico-racial e de renda diante do princípio da proporcionalidade e/ou razoabilidade. (CROSARA, 2017)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Continuação)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFDG	Mestrado, 2016	Aline Anjos da Rosa	A Implementação das Cotas Raciais e Sociais na UFDG e sua contribuição para a Política de Ações Afirmativas (2012-2014)	Política de Ações Afirmativas. Cotas Raciais e Sociais no Ensino Superior. Política de Cotas na UFDG.	Buscou verificar o processo de implementação da política de inclusão racial e social a partir da Lei nº 12.711/2012, na Universidade Federal da Grande Dourados - UFDG. O objetivo foi verificar se o processo de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, vem atendendo aos objetivos previstos na lei. Para isto, a pesquisadora explorou como vem ocorrendo a ocupação das vagas reservadas, examinando as possíveis ações da UFDG para assegurar a manutenção e a permanência dos cotistas na universidade e como vem sendo tratada a questão das ações afirmativas nos documentos institucionais. A pesquisadora conclui que, para além da questão política, a adoção das cotas trouxe também uma série de questões de ordem prática. A UFDG vem buscando aperfeiçoar as normas e os procedimentos para a implementação da política de cotas. Verificou-se que as vagas reservadas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas vêm sendo preenchidas, mas com algumas distorções. Detectou-se, por exemplo, que pretos, pardos e indígenas ingressam mais pelo sistema de cotas com proeminência dos autodeclarados pardos. (ROSA, 2016)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Continuação)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	Mestrado, 2015	Marisa Fernanda Da Silva Bueno	A Construção do Pensamento Político-Educacional sobre o programa de cotas étnico-raciais nas Universidades Federais Brasileiras	Cotas étnico-raciais. Política Educacional. Direito de igualdade. Constituição Federal. Supremo Tribunal Federal.	Tem como objetivo analisar e problematizar a formação discursiva dos pressupostos que viabilizaram o programa de cotas étnico-raciais nas universidades federais brasileiras, bem como compreender de que forma o programa de reserva de vagas para estudantes negros se constitui como um dispositivo biopolítico de governo. A pesquisadora se debruça sobre as teorias raciais no Brasil, até se chegar à construção do discurso da democracia racial, o reconhecimento do racismo e o aforamento do debate público em torno das políticas afirmativas de inclusão dos negros no sistema superior de ensino. A autora analisa a Lei nº 12.711, de 2012, cujo conteúdo implementou o sistema de cotas nas universidades federais do país, procurando problematizar questões relacionadas à Constituição Federal. No terceiro capítulo da dissertação, são analisados os votos dos ministros do STF na Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, em que se decidiu, por unanimidade, pela constitucionalidade do programa de cotas étnico-raciais nas universidades federais brasileiras, cujo conteúdo é de grande valor para a pesquisa de ações afirmativas, políticas de inclusão e, sobretudo, para a formação do pensamento jurídico sobre as políticas educacionais afirmativas para negros no Brasil. (BUENO, 2015)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Continuação)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Doutorado, 2017	Eliane Almeida de Souza	Dez Anos de Cotas na UFRGS: Um Estudo das Ações Afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados	Educação. Direitos humanos. Ações afirmativas. Políticas públicas. Cotas na UFRGS	A pesquisa consiste em avaliar os dez anos da política de ações afirmativas na UFRGS, em especial as cotas raciais, aprovada pela Decisão do Consun em 2008 atendendo a demanda do movimento negro e de outros seguimentos sociais que demandaram por essa política. A questão central da pesquisa busca investigar: como foi a trajetória acadêmico dos alunos cotistas negros na UFRGS, considerando as categorias de Inserção-adaptação e Empoderamento. Para isso, a autora realizou entrevistas com os ex-alunos cotistas, o resultado dessas questões trouxe à tona situações de preconceitos e discriminações por parte de seus colegas e professores pois, a universidade que tem em sua apresentação o comprometimento com o futuro, com a consciência crítica e com o respeito às diferenças, imprimiu nessas marcas contraditórias à sua missão. A pesquisadora conclui que, entre os prazeres e os dissabores dos alunos cotistas nesse ambiente elitizado e hostil, destacam-se: os percursos acadêmicos de forma solitária entre os cotistas, as dificuldades de se reconhecerem inicialmente e expressarem sua negritude, os preconceitos contra a religiosidade e sexualidade onde, na instituição, inúmeras vezes foram tolhidos do direito de dizerem a sua palavra. (SOUZA, 2017)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Continuação)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	Mestrado, 2015	Rosileia Lucia Nierotka	Políticas de Acesso e Ações Afirmativas na Educação Superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul	Educação superior. Políticas de acesso na educação superior. Ações afirmativas na educação superior. UFFS. Perfil socioeconômico de universitários.	O trabalho consiste em investigar as políticas de acesso as ações afirmativas implementadas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a fim de compreender como tais políticas contribuem para o processo de democratização da educação superior pública brasileira. Trata-se de uma pesquisa descritiva e documental, e que se utilizou de abordagens qualitativas e quantitativas. Segundo a autora a UFFS, desde a sua criação, priorizou a escola pública em suas políticas de acesso. Inicialmente esta IES, adotou a política de bonificação da escola pública, sendo em seguida, aprimorada com a implementação integral da Lei nº 12.711/2012, e outras ações afirmativas específicas da instituição. Porém, a pesquisadora conclui existem desafios que precisam ser enfrentados, dentre eles a evasão dos alunos cotistas. Para isso, faz-se necessário um acompanhamento mais rigoroso, na medida em que os universitários passam a deixar de frequentar o curso superior. Nesse sentido, as políticas de acesso precisam ser concebidas e apoiadas por políticas de permanência. (NIEROTKA, 2015)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Continuação)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Mestrado, 2013	Estefania Tumenas Mello	Educação Superior no Brasil: Uma reflexão sobre as implicações das Políticas de Acesso e Permanência nas Instituições de Ensino Superior	Ensino Superior. Universidade. Política Educacional. Políticas De Acesso e Permanência.	Buscou compreender os fatores que interferem no acesso e na permanência de jovens nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a partir da meta estabelecida no Plano Nacional da Educação (PNE 2001 - 2011). A autora destaca alguns fatores que dificultam, ou até impedem, o acesso ao nível superior, como por exemplo o analfabetismo, a situação socioeconômica, a relação idade versus nível escolar e a frequência e qualidade do Ensino Médio. Consideramos também, como forma de aumentar o número de jovens na Educação Superior, algumas políticas de acesso, e elegemos, dentre outras políticas, o Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudos à estudantes de baixa renda, e o programa de Cotas universidades, como política afirmativa para a inclusão por etnia. Para a compreensão do atual contexto, a pesquisadora trouxe à tona os efeitos da globalização na educação e na universidade, fazendo uma recapitulação da história da criação da universidade brasileira, como uma forma de entender os reflexos do acesso e da permanência nas IES. (MELLO, 2013)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Continuação)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal De Uberlândia – UFU	Mestrado, 2016	Isabel Cristina da Costa Silva	Políticas para o ingresso de pessoas negras ao Ensino Superior na Universidade Federal de Uberlândia (2003-2015)	Políticas Sociais. Estado. UFU. Cotas.	Este trabalho busca analisar as políticas nacionais para o ingresso de pessoas negras ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. E tem como objetivo compreender os supostos conflitos existentes entre a autonomia universitária e o Estado, uma vez que UFU foi a última universidade federal a aderir às cotas raciais. A pesquisadora conclui que o resultado de analisar o jogo que permeia os campos em disputa consiste em reconhecer a existência de inúmeras discussões sobre a implementação das cotas raciais, que engendraram discursos favoráveis e desfavoráveis para sua adesão. O Estado regulador legitimou a força do Movimento Negro, no qual está em disputa o reverberado reconhecimento do papel histórico dos capitais cultural e social dos herdeiros dos povos africanos, discriminados desde longa data. Ao mesmo tempo, destituiu a luta travada por meio dos discursos instituídos contra as Cotas e rompeu com a morosidade de iniciativas que concorriam para concretizar essa legitimidade. Este foi o efeito do Estado e das ações afirmativas no processo de adesão às cotas raciais. (SILVA, 2016)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.

QUADRO 1 – Teses e Dissertações produzidas nos últimos cinco anos que abordam o Tema das Cotas Raciais (Conclusão)

Programa/ IES	Nível e Ano de obtenção	Nome do (a) Autor (a)	Título	Palavras-chave	Síntese Geral
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal De Rondônia – UNIR	Mestrado, 2016	Fernanda Ruschel Cremonese	O ideal e o real da Política de Cotas para Negros e Indígenas no IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte.	Lei nº 12.711/2012. Cotas Negros e Indígenas. Políticas Públicas. Ação Afirmativa. IFRO.	Buscou compreender o processo de inclusão dos estudantes negros e indígenas nos cursos técnicos presenciais de nível médio em Finanças e Informática para Internet ofertado pelo Instituto Federal de Rondônia – IFRO- Campus Porto Velho Zona Norte à luz da Lei 12.711/2012. O objetivo dessa análise foi conferir o ingresso, permanência e a conclusão desses estudantes nos cursos, levando em consideração a assistência concedida a esses alunos por meio do Programa de Assistência Estudantil. A autora conclui que a idealização da Lei de Cotas não foi concretizada plenamente de acordo com os critérios estabelecidos no seu escopo. Contudo, é importante destacar o esforço por parte do IFRO em cumprir o que estabelece a lei. Para que se cumpra plenamente o que está previsto a pesquisadora ressalta a necessidade de uma avaliação e a reformulação dessa política, a fim de garantir além do acesso, a permanência e a conclusão dos cursos oferecidos. (CREMONESE,2016)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no portal da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> acesso em: 08.01.2019.