

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO	 PPGE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
---	---	--

MARCELO FELICIANO DE MELO

O BÔNUS DO ARGUMENTO DE INCLUSÃO REGIONAL NA UNIVERSIDADE
 FEDERAL DO ACRE: contribuições para o ingresso de estudantes acreanos no Curso de
 Medicina

RIO BRANCO/ACRE
 2025

MARCELO FELICIANO DE MELO

O BÔNUS DO ARGUMENTO DE INCLUSÃO REGIONAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ACRE: contribuições para o ingresso de estudantes acreanos no Curso de
Medicina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Linha de Pesquisa: Estado, Educação e Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

RIO BRANCO/ACRE
2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

M517b Melo, Marcelo Feliciano de 1972 -

O Bônus do argumento de inclusão regional na Universidade Federal do Acre: contribuições para o ingresso de estudantes acreanos no Curso de Medicina / Marcelo Feliciano de Melo; orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho – 2025.
158 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre.

1. Política de bônus. 2. Acesso à Educação Superior. 3. Curso de Medicina - UFAC. I. Carvalho, Mark Clark Assen de (Orientador). II. Título.

CDD: 371.9098112

MARCELO FELICIANO DE MELO

O BÔNUS DO ARGUMENTO DE INCLUSÃO REGIONAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ACRE: contribuições para o ingresso de estudantes acreanos no Curso de
Medicina

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho – Orientador
Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC

Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha– Membro Interno
Universidade Federal Acre – PPGE/UFAC

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – Examinadora Externa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGE/UFMS

Profa. Dra. Francisca do Nascimento Pereira Filha– Suplente
Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC

Aprovado em 28 de março de 2025.

À minha família.

Aos meus pais (*in memoriam*), em especial à minha mãe que não teve as mesmas oportunidades que tive, mas que colocou como prioridade de sua vida a educação dos seus filhos.

À Universidade Federal do Acre e a todos que lutam pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, pois sem ele não existiria o ser eu, nem a dissertação: minha Eterna Gratidão.

A toda minha família, meus filhos, esposa, irmãos e em especial à minha mãe Antônia Campos de Melo e ao meu pai João Feliciano de Melo (*in memoriam*), por não deixarem faltar o pão de cada dia e as possibilidades de educação, enfim, por tudo que fizeram em minha vida.

À Universidade Federal do Acre por todo meu percurso formativo.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufac por todas as contribuições nestes 02 (dois) anos de convívio em sala de aula, seminários, debates, os quais foram de grande importância para o amadurecimento das ideias desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, pelas contribuições teórico-metodológicas e experiências vivenciadas no percurso da pós-graduação, pelo incentivo, confiança e por ter me aceito ser meu orientador. A pesquisa aqui construída a quatro mãos não teria se materializado sem sua significativa contribuição com a experiência de anos neste caminho.

À banca avaliadora, Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel e Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, pela leitura dedicada que fizeram do texto e dos apontamentos importantes para a materialização da pesquisa.

Gratidão aos colegas, amigos e amigas da turma 2023 do Mestrado em Educação, por cada palavra de conforto, incentivo e ajuda.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o Bônus do Argumento de Inclusão Regional – AIR, que vem sendo adotado nos processos seletivos de graduandos desde o ano de 2019 pela Universidade Federal do Acre – Ufac, constituindo-se em uma ação afirmativa. De maneira mais específica, o que moveu o estudo foi o interesse de analisar as contribuições do Bônus do AIR para o ingresso de estudantes do Estado do Acre no curso de Bacharelado em Medicina em um recorte temporal de 2019 a 2023. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adotou uma metodologia com enfoque qualitativo, de caráter exploratório-descritivo. As fontes bibliográficas se apoiam principalmente em Almeida (2009), Höfling (2001), Adams e Pfeifer (2006), Heringer (2018), Feres Júnior, *et al* (2018), Gomes (2001), Gomes e Silva (2003), Bowe e Ball (1992); Bowe (1994) Mainardes (2006), dentre outras referências. Como fonte documental, buscou-se apoio na legislação pós redemocratização do país como a Constituição Cidadã de 1988, a LDBEN 9394/1996, e o arcabouço legal que tem permitido a regulamentação de políticas de ações afirmativas no Brasil, além da legislação interna da Universidade Federal do Acre que regulamentou o bônus do AIR na modalidade de ações afirmativas, a saber: Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018, Resolução nº 058, de 27 de novembro de 2019 e Resolução nº 165, de 26 de janeiro de 2024, bem como demais documentações que tratam da matéria no âmbito da Universidade Federal do Acre. Ainda do ponto de vista da abordagem metodológica, o estudo se guiou também pelo Ciclo de Políticas, formulado pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores e, como os referenciais dessa abordagem não estão disponíveis na língua portuguesa, foram trazidas para a interlocução as contribuições de Mainardes (2006 e 2018), Mainardes e Marcondes (2009) e Mainardes e Stremel (2015), que são considerados referenciais no Brasil com relação à concepção teórico-metodológica do ciclo de políticas. Os resultados do estudo apontam uma mudança no perfil do ingressante ao Curso de Bacharelado em Medicina da Ufac, passando a ser um ingressante residente no Estado do Acre. Aponta ainda que o Bônus do AIR enquanto Ação Afirmativa contribuiu para que um número maior de estudantes de escola pública do Estado do Acre ingressasse no Curso de Medicina da Ufac, o que indica que a ação tem se materializado como indutora no ingresso de cidadãos acreanos de maneira mais equânime regionalmente.

Palavras-chave: Política de Bônus; Acesso à Educação Superior; Curso de Medicina da Ufac.

ABSTRACT

This research focuses on the Regional Inclusion Argument Bonus (AIR), implemented as an affirmative action in undergraduate admissions since 2019 by the Federal University of Acre (Ufac). Specifically, the study aims to analyze the contributions of the AIR Bonus to the enrollment of students from the State of Acre in the Bachelor of Medicine program between 2019 and 2023. To achieve this objective, the research adopted a qualitative, exploratory-descriptive methodological approach. Bibliographic sources primarily draw on works by Almeida (2009), Höfling (2001), Adams and Pfeifer (2006), Heringer (2018), Feres Júnior et al. (2018), Gomes (2001), Gomes and Silva (2003), Bowe and Ball (1992), Bowe (1994), Mainardes (2006), and other relevant references. Documentary sources include post-redemocratization legislation such as the 1988 Brazilian Constitution, Law No. 9,394/1996 (National Education Guidelines and Framework), legal frameworks regulating affirmative action policies in Brazil, and internal Ufac legislation governing the AIR Bonus as an affirmative action, namely: Resolution No. 25 (October 11, 2018), Resolution No. 058 (November 27, 2019), Resolution No. 165 (January 26, 2024), and other related university documents. Methodologically, the study also aligns with the policy cycle approach developed by sociologist Stephen J. Ball and collaborators. Since the original references for this approach are unavailable in Portuguese, the analysis incorporates contributions from Mainardes (2006, 2018), Mainardes and Marcondes (2009), and Mainardes and Stremel (2015), who are recognized Brazilian scholars applying this theoretical-methodological framework. The results indicate a shift in the profile of students admitted to Ufac's Bachelor of Medicine program, with a growing proportion of applicants residing in the State of Acre. The findings further suggest that the AIR Bonus, as an affirmative measure, has enabled a greater number of public school students from Acre to enroll in Ufac's Medicine program. This demonstrates that the policy has effectively promoted more regionally equitable access for Acre residents to higher education.

Keywords: Bonus Policy; Access to Higher Education; Ufac Medical Program.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Naturalidade 2016 a 2018	117
GRÁFICO 02 - Ingressantes por Estado - 2016 a 2018	118
GRÁFICO 03 - Autodeclaração étnica ou racial	119
GRÁFICO 04 - Escolas públicas e privadas – 2016 a 2018	120
GRÁFICO 05 - Naturalidade por cidade dos ingressantes no período 2019 a 2023	123
GRÁFICO 06 - Ingressantes/naturalidade - 2019 a 2023	124
GRÁFICO 07 - Estado de realização do ensino médio	125
GRÁFICO 08 - Autodeclaração étnica ou racial – 2019 a 2023	126
GRÁFICO 09 - Tipo de escola dos ingressantes ao curso de Medicina da Ufac (2019 a 2023)	127

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Banco de teses e dissertação da Capes/ Palavra-chave: ação afirmativa	24
QUADRO 02 - Banco de teses e dissertação da Capes/ Palavra-chave: educação superior	24
QUADRO 03 - Banco de teses e dissertação da Capes/ Palavra-chave: bônus do argumento de inclusão regional	24
QUADRO 04 - Síntese das pesquisas por palavras-chave: autor, ano e programa - Catálogo de teses e dissertações da Capes	28
QUADRO 05 - Desenvolvimento no número de vagas da graduação oriundas do REUNI na Ufac	53
QUADRO 06 - Assistência estudantil - Auxílios - 2023/2024	57
QUADRO 07 - Assistência estudantil - Bolsas - 2023/2024	58
QUADRO 08 - Assistência estudantil - Bolsas/Auxílio - 2023/2024 - estudantes de medicina	60
QUADRO 09 - Modalidades	66
QUADRO 10 - Modalidades e divisão das vagas por cota no curso de Bacharelado em Medicina da Ufac 2024	67
QUADRO 11 - Ações afirmativas no Legislativo e no Executivo	78
QUADRO 12 - Universidades que adotam ou adotaram o Bônus do Argumento de Inclusão Regional	89
QUADRO 13 - Universo de ingressantes da pesquisa	121

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Ato público em favor do Bônus do Argumento de Inclusão Regional no centro da capital Rio Branco-AC 130

FIGURA 02 - Manifestação pública em favor do Bônus do Argumento de Inclusão Regional no centro da capital Rio Branco-AC 130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
AIR	Argumento de Inclusão Regional
Cepex	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Conepe	Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
Consepe	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conuni	Conselho Universitário
Consuni	Conselho Universitário
Consu	Conselho Universitário
Enceja	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
PAE	Política de Assistência Estudantil
PL	Projeto de Lei
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PcDs	Pessoas com Deficiências
Proaes	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Sence	Secretaria Nacional de Casas de Estudantes
SISU	Sistema de Seleção Unificada
Ufdpar	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
Ufpb	Universidade Federal da Paraíba
Ufpe	Universidade Federal de Pernambuco
Ufrn	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Univasf	Universidade Federal do Vale do São Francisco
Ufs	Universidade Federal de Sergipe
Ufsb	Universidade Federal do Sul da Bahia
Ufmt	Universidade Federal do Mato Grosso
Ufsc	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
Ufma	Universidade Federal do Maranhão
Ufpa	Universidade Federal do Pará
Unifap	Universidade Federal do Amapá
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 POLÍTICAS PARA A EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL	41
2.1 PANORAMA GERAL DAS POLÍTICAS DE ACESSO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	41
2.1.1 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni	50
2.1.2 O Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes	55
2.1.3 A Política de Cotas no Brasil e suas Contribuições nas formas de acesso à Educação Superior.....	61
2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: DEFINIÇÕES GERAIS, EFEITOS NA AMPLIAÇÃO DO ACESSO E NORMATIZAÇÕES	69
3 O BÔNUS DO ARGUMENTO REGIONAL COMO UMA AÇÃO AFIRMATIVA.....	82
3.1 CONHECENDO A POLÍTICA DE BÔNUS E SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS.....	83
3.2 A REGULAMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE BÔNUS DE INCLUSÃO REGIONAL NA REGIÃO NORTE E NA UFAC.....	88
4 A EFETIVIDADE DO BÔNUS DE INCLUSÃO REGIONAL NA UFAC: CONTRIBUIÇÕES PARA O INGRESSO DE ACREANOS NO CURSO DE BACHARELADO DE MEDICINA.	106
4.1 SITUANDO O ESTADO DO ACRE, A UFAC E O CURSO DE BACHARELADO EM MEDICINA NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	107
4.2 PERFIL REGIONAL E ORIGEM TERRITORIAL DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE BACHARELADO EM MEDICINA DA UFAC	115
4.3 A MATERIALIZAÇÃO DO BÔNUS DE ARGUMENTO DE INCLUSÃO REGIONAL NA UFAC E SUAS REPERCUSSÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	128
4.4 A QUEM INTERESSA ACABAR COM O BÔNUS DE ARGUMENTO DE INCLUSÃO REGIONAL?.....	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE.....	156

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa encontra acolhida no campo das políticas educacionais voltadas para o ensino superior público e tem como objeto de estudo uma ação afirmativa implementada, a partir do ano de 2019, na Universidade Federal do Acre, denominada Bônus do Argumento de Inclusão¹ Regional - AIR, que consiste no acréscimo de um percentual da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio/Enem para os estudantes residentes no Estado do Acre e regiões adjacentes, municípios fronteiriços dos Estados do Amazonas e Rondônia.

Para os limites da investigação, interessa analisar as contribuições do Bônus do AIR para o ingresso de estudantes do Estado do Acre no curso de Bacharelado em Medicina, considerando o perfil de ingressantes matriculados nesse curso, o nível elevado de concorrência, a sua importância e a necessidade para suprir a falta de profissionais médicos em determinadas regiões do país, associado a boas remunerações, o que lhe posiciona como o curso mais seletivo dentre os demais cursos de graduação ofertados pela Instituição.

Embora em diversas passagens desta pesquisa tenha sido utilizado o termo “acesso”, há de se registrar que se trabalha apenas com uma das suas dimensões, que é o ingresso. Entende-se que, em torno do termo acesso, estão incluídas diversas outras categorias, que o complementam, como a permanência, a inclusão, dentre outros. Desta forma, mesmo optando pelo estudo sobre o ingresso, a pesquisa não descartou trazer como contribuição algumas políticas de permanência e de inclusão, considerando que se tem o entendimento que elas caminham juntas e se complementam.

A pesquisa em tela vincula-se à linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional do Ppge/Ufac², linha cujo descritor prioriza “os estudos acerca da relação Estado/Sociedade no que se refere à definição, implantação, desenvolvimento e avaliação de políticas educacionais e seus impactos nos processos de organização, financiamento e desenvolvimento dos sistemas de ensino com ênfase na gestão da educação. Investiga em perspectiva sócio-histórica a organização e institucionalização da educação escolar no campo local e regional”.

Parte-se do entendimento que a educação superior no Brasil sempre foi marcada pela seletividade, sua própria história demonstra esse modelo, que teve inicialmente à sua frente autoridade da Igreja Católica. Em uma breve incursão na busca de compreender o problema do

¹ Este termo é o mesmo utilizado na Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018 que aprovou o Bônus do AIR. Inclusão aqui tem relação com estudantes do Estado do Acre e da abrangência territorial da normatização que antes da referida ação não conseguiam ingressar nos cursos mais seletos como o de medicina da Ufac.

² Com a reformulação/atualização do PPC do curso no ano de 2024 a linha passou a ser chamada de Estado, Educação e Políticas Educacionais, o que possibilitou um alargamento dos seus descritores/objetos de pesquisa.

acesso à educação no Brasil, nota-se um dualismo acentuado quanto ao acesso à educação básica, marcado entre a escola pública e privada conforme descreveram Santos *et al*:

Esta dualidade persistiu até a promulgação da LDB nº. 4024/61. A partir de então, ficou estabelecida a equivalência entre os cursos propedêutico e profissionalizante, abrindo-se, também este, para o Ensino Superior. A formação do pensamento estrutural escolar brasileiro, porém, não se desvinculava do contexto social e prosseguia como reflexo de uma época que se estabelece como industrial, comercial, exportadora e desenvolvimentista. Também havia a diversidade cultural, os regionalismos, o processo de mobilidade do homem do campo para os centros urbanos como elementos que colaboravam para a implantação do modelo de escola então apresentado. Sem dúvida, existia uma escola para pobres e outra para a elite. (Santos *et al*, 2006, p. 143).

Quanto à educação superior, de acordo com Boanafina *et al* (2024), o modelo adotado no Brasil deu preferência a um modelo de regulação do acesso da população a esse nível de ensino, “ora por tentativas de caracterizar uma terminalidade ao ensino médio, visando provocar o esvaziamento da procura pela educação superior; ora pela limitação de vagas e instituições de ensino público no país”.

Segundo Boanafina *et al* (2014), dois movimentos realizados na segunda metade do século XX, a Reforma Universitária (Lei nº. 5540/1968) e a promulgação da Lei nº 5.692/1971, tiveram características mais de manobra social do que como políticas educacionais:

Esses dois movimentos, em pleno regime da ditadura civil-militar, serviram mais como instrumentos para manobra social do que como políticas educacionais. Pode-se dizer que foi uma tentativa de equacionar o acesso à educação superior para pequena parte da população e, ao mesmo tempo, reduzir o fluxo da maioria dos aspirantes aos cursos superiores, desviando sua atenção para o mercado de trabalho. Dentre os efeitos nefastos dessas medidas, que ecoaram por anos, estão a ampliação da dualidade do ensino e a grande expansão do ensino privado de perfil empresarial no país (Boanafina *et al* 2024, p. 5).

Ainda, de acordo com Boanafina *et al* (2014), após a Reforma Universitária o país não estabeleceu política de regulação, que se articulasse entre o financiamento público ao interesse da sociedade, em especial nas instituições de educação superior (IES) privadas e, como fruto desse modelo, a segmentação entre público e privado desencadeou distorções quando se fala em educação superior.

Contudo, será no final do século XX, notadamente a partir do final da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, que certas temáticas são colocadas em relevo, principalmente as relacionadas ao racismo, à inclusão e à falta de políticas sociais, as quais são evidenciadas após a publicação da Constituição Federal de 1988, das Declarações

internacionais, como a Declaração Mundial sobre a educação para todos, Declaração de Salamanca e da LDB/1996.

De acordo com Almeida (2009), a Declaração Mundial sobre a Educação para todos, oficializada em 1990 em Jomtien/Tailândia significou um marco no Brasil no que se passou a chamar de “educação Inclusiva”, apresentando seus principais conceitos:

Esse documento é um dos marcos do que passa a ser denominado no Brasil de “educação inclusiva” e apresenta os principais conceitos: educação para todos, universalização do acesso à educação, equidade, que constituem o discurso de inclusão implementado no Brasil nos anos 1990 e que influenciou a elaboração das políticas educacionais nos anos 2000. No final dos anos 1990, a palavra inclusão é utilizada na legislação nacional e educacional, geralmente relacionada à educação especial na educação básica. No governo Lula, a palavra é utilizada com maior projeção no programa de governo e nos Planos plurianuais (Almeida, 2009, p. 21-22).

Outro marco para as políticas educacionais é a Declaração Mundial de Salamanca (1994) por influenciar diretamente a elaboração da LDB – 9394/96. Nela, termos como equalização de oportunidades para pessoas com deficiências, educação para todos, inclusão social, inclusão educacional, dentre outros são reafirmados, já que são termos utilizados em outras declarações das Nações Unidas³. Outras declarações ainda reforçam o conceito de inclusão como é o caso da Declaração de Caracas, de 2002.

Esse período também possibilitou que grupos com posições políticas mais progressistas passassem a ocupar o executivo e o parlamento brasileiro, aspecto que contribuiu para (re)desenhar um contexto mais favorável para a formulação e implantação de políticas voltadas para a ampliação do acesso à Educação Superior.

Nessa perspectiva se destaca, primeiramente, a aprovação da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205, estabeleceu a educação como um direito de todos os brasileiros e um dever do Estado, assim descrito. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF. Art. 205, CF de 1988).

Ainda, nessa mesma esfera, a aprovação da atual LDB, Lei nº 9394/1996, imprimiu nova configuração à organização da educação nacional, trazendo, dentre outras questões, a redefinição dos níveis de organização da educação nacional, abrindo possibilidades que poderiam implicar mudanças nas formas de acesso e permanência nos dois níveis de educação.

³ Para quem desejar aprofundar sobre a temática do discurso da Inclusão, indica-se a leitura da tese de Almeida (2009) - **O discurso de inclusão nas políticas de Educação Superior (2003 – 2008)**, cuja referência completa está disposta ao final.

Todavia, as eventuais conquistas nesse processo não podem ser lidas somente pelo viés do cumprimento da norma, pois é inegável o papel que os diversos movimentos sociais exerceram, seja na busca do reconhecimento e da garantia do direito ou no sentido de pressionar o parlamento para formular políticas sociais compensatórias, destacando-se a ação afirmativa.

Dessa maneira, é justamente a partir da década de 1990, no contexto da aprovação da Carta maior do país, da atual LDB/1996 e nos Governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2016) que, no Brasil, as “Ações afirmativas” passaram a compor a agenda governamental. As questões relacionadas com as desigualdades raciais ganharam visibilidade, o movimento transnacional em direção a políticas identitárias, a militância do Movimento Negro, por meio de suas variadas organizações, foram fundamentais para a consolidação do debate público sobre as desigualdades e a discriminação racial no Brasil, como também para a implementação de outras políticas sociais.

De acordo com Guimarães (2016), existem 03 (três) fases em torno das discussões das ações afirmativas no Brasil. A primeira começa em 1995 no Governo de Fernando Henrique Cardoso, com a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial que objetivou a valorização da população negra e se estendeu ao ano de 2002, com a aprovação das primeiras leis estaduais que possibilitaram a criação das cotas nos sistemas públicos universitários da Bahia e Rio de Janeiro. A segunda fase vai de 2002 até 2012, quando o Supremo Tribunal Federal julgou constitucional as cotas raciais e quando o Parlamento brasileiro aprovou a lei de cotas. Em um terceiro momento, o debate vai do ano 2013 aos dias de hoje.

Seguindo essa linha, é evidenciada a implementação de ações nas Universidades Estaduais e Federais antes mesmo da aprovação da Lei 12.711/2012, com destaque para o pioneirismo das universidades estaduais do Rio de Janeiro e do Norte Fluminense (2001), nas estaduais da Bahia (2002) e do Mato Grosso do Sul (2003), as quais adotaram como mecanismo a autodeclaração racial dos candidatos (Bittar; Almeida, 2006).

Já nas universidades federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi a pioneira, em 2004, a implantar o sistema de cotas raciais, com a criação de uma comissão de avaliação racial com o objetivo de evitar fraudes ocorridas pela simples autodeclaração. Sua atuação foi criticada por muitos atores como sendo autoritária, arbitrária e por fazer utilização de pretéritas técnicas instrumentais da antropologia (Maio; Santos, 2005).

A partir da aprovação da Lei 12.711/2012, as Universidades e Institutos Federais foram obrigadas a garantirem uma reserva de 50% de suas vagas a alunos oriundos, integralmente, do ensino médio público em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

A Universidade Federal do Acre/Ufac, por força da lei, passou a constar em seus editais de seleção o percentual estabelecido na Lei 12.711/2012 e suas atualizações. Atualmente existe uma Comissão de Heteroidentificação⁴ que utiliza o critério fenotípico somente para pessoas autodeclaradas negras para verificar pelo Sistema Único de Seleção – Sisu se os candidatos cumprem os requisitos da cota a qual foram inscritos.

É preocupação desta pesquisa mostrar mais adiante como os grupos estão sendo atendidos com a política de cotas na Ufac. É importante salientar que a referida comissão faz parte de uma política nacional, distanciando-se de ser uma ação isolada na Ufac, e sua atuação ocorre para todos os processos seletivos dos cursos de graduação, inclusive aqueles selecionados por programas de interiorização. Em um curso como o de Medicina, utilizado como exemplo, era quase impossível que alguns grupos descritos na política de cotas pudessem pelo menos ingressar na Ufac. Daí a importância significativa da Lei de Cotas no sentido de que todo os debates até então sobre inclusão, baseados na Legislação e nas Declarações Mundiais, tivessem materialidade, como também possibilitasse se pensar em outras formas de acesso.

A Lei 12.711/2012 sofreu alterações por intermédio de duas outras leis. Primeiramente com a publicação da Lei n.º 13.409/2016 que instituiu cotas nas universidades para as pessoas com deficiência. A outra alteração foi publicada recentemente com a edição da Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023, a qual passou a assegurar que, no processo de seleção, serão observadas primeiramente se os estudantes se classificam pela ampla concorrência e, posteriormente, caso não ocorra, é aplicada o que disciplina a referida lei sobre a reserva de vagas. Outra mudança foi com relação ao valor definido para o teto da renda familiar dos estudantes que buscam cota para ingresso no ensino superior, por meio do perfil socioeconômico. Antes, o valor exigido era de um salário-mínimo e meio, em média, por pessoa da família, passando a ser de um salário-mínimo.

Neste contexto, observa-se então, em algumas universidades brasileiras, uma outra forma de ingresso a partir do Argumento Regional e que se constitui o objeto de estudo desta pesquisa, o Bônus do AIR, o qual é aplicado nos processos de seleção e de ingresso de estudantes a cursos superiores de graduação.

⁴ Comissão instituída pela Resolução CONSU nº 131, de 28 de junho de 2023, com o objetivo de validação da autodeclaração dos candidatos inscritos em vagas reservadas para inclusão étnico-racial destinadas a pessoas pretas, pardas ou indígenas, bem como os procedimentos a serem adotados no âmbito da Universidade Federal do Acre.

O bônus corresponde a pontos extras para os candidatos que cumprem as exigências estabelecidas nas normatizações⁵. Na Ufac, é aplicado quando o candidato, após realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio, realiza sua inscrição no Sistema de Seleção Unificada-Sisu e faz sua opção por utilização do referido bônus. A Ufac publica edital próprio disciplinando como o candidato deverá realizar sua inscrição.

Outras universidades públicas aprovaram internamente normas para a utilização desta bonificação em seus processos seletivos, como forma de mitigar as desigualdades presentes nos níveis de ensino e possibilitar o ingresso mais equânime aos cursos de graduação de estudantes que, por estarem localizados em uma determinada região do país, tornava-se quase impossível ingressar em alguns cursos superiores.

Nesse contexto é que se situa o caso da Universidade Federal do Acre/Ufac que aprovou, no ano de 2018, o chamado bônus do AIR, com efeitos a partir dos seus processos seletivos realizados nos anos subsequentes, iniciados em 2019. Neste sentido, a Ufac não foi a única Instituição que aprovou o bônus do AIR para a seleção de estudantes aos seus cursos.

Ilustram-se aqui algumas das IES das Regiões Norte e Nordeste que também adotaram a estratégia do bônus como recurso auxiliar no ingresso, por exemplo: A UFPE (Resolução Cepe nº 04/2021); Ufrn (Resolução nº 249/2021 Consepe); Ufam (Resolução nº 0044/2015) e Unifap (Resolução 19 e 35/2019). Assim, cada Instituição tem disciplinado em normas internas o percentual a ser acrescido, de modo a contemplar essa ação que em cada universidade guarda suas especificidades.

Seja qual for uma temática de pesquisa, é importante que o pesquisador guarde algum tipo de relação, de proximidade com o objeto a ser investigado. Neste sentido, vários são fatores que me moveram para uma investigação sobre a política do bônus do AIR na Ufac.

Primeiramente devido à minha trajetória em relação às dificuldades de acesso à saúde, emprego e principalmente educação, pois sou de origem pobre, família de 07 (sete) irmãos que tiveram as dificuldades historicamente impostas ao acesso à educação. Cheguei ao Acre em 1977, nascido no estado da Paraíba, em Riachão do Bacamarte. Meus pais vivenciaram uma verdadeira odisseia para chegar ao território acreano ao atravessarem o Brasil de ônibus por, pelo menos, 09 (nove) dias de uma exaustiva e sofredora viagem. No Estado do Acre, minha família estabeleceu verdadeiras raízes. Cursei toda minha vida escolar em instituições públicas

⁵ As normatizações serão apresentadas na Seção 3.

de ensino, mais precisamente no antigo Grupo Escolar Neutel Maia. Eu e meus irmãos assumimos diversas profissões autônomas para ajudar nossa família a sobreviver e para terminarmos nossos estudos, galgando o acesso à educação superior.

Entrei no quadro administrativo da Ufac em 1994, por concurso público, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual espalhou um verdadeiro “fantasma” sobre os muros das universidades públicas federais. A privatização era a todo tempo a “assombração”, existente nas conversas de corredores, debates acadêmicos, nos sindicatos e nas lutas estudantis daquela época. Naquele contexto, a Ufac vivia tempos sombrios, tinha dificuldade em sanar suas dívidas mínimas, como pagamento de conta de água, energia e fornecedores.

As contribuições de Montañó ilustram bem este momento:

Observa-se, pois, em decorrência das novas necessidades do capital e da atual situação das lutas de classes, uma nova estratégia hegemônica (neoliberal) do grande capital, de reestruturação produtiva, de reforma do Estado, de “globalização” da produção e dos mercados, de financeirização do reinvestimento do capital, face à atual crise de superprodução e superacumulação, que envolve, dentre vários aspectos, um *novo trato à “questão social”*. Desta forma o projeto neoliberal, que elabora essa nova modalidade de resposta à “questão social”, quer acabar com a condição de *direito* das políticas sociais e assistenciais, com seu caráter *universalista*, com *igualdade de acesso*, com a base de *solidariedade e responsabilidade social e diferencial* (todos contribuem com o financiamento e a partir das capacidades econômicas de cada um). No seu lugar cria-se uma modalidade polimórfica de respostas às necessidades individuais, diferente segundo o poder aquisitivo de cada um. Assim tais respostas não constituiriam um direito, mas uma atividade filantrópica/voluntária ou um serviço comercializável (Montañó, 2002, p. 188 a 189).

O que estava em curso, naquele momento, era o projeto Neoliberal que reduz drasticamente o direito a políticas sociais e propõe sua substituição por uma modalidade que engloba várias formas de responder às necessidades individuais, o que naquele momento se traduzia nas universidades com a falta de financiamento para os diversos programas, cursos e assistência estudantil, precarização dos serviços públicos, enfim, o sucateamento das universidades públicas.

Foi naquele contexto também que, no ano de 1998, entrei no Curso de Licenciatura em História na Ufac. Nossa turma contava com mais de 95% de jovens advindos de famílias humildes que pouco tinham para se manter. Fazíamos “cotinhas” para pagar restaurante e ônibus daqueles que não tinham condições e poderiam em qualquer momento abandonar o curso.

Ainda cabe destacar que, durante meu trabalho administrativo na Ufac participei por anos da antiga Comissão Permanente de Vestibular – Copeve, oportunidade na qual convivi

diretamente com a clientela que procurava os cursos de graduação dessa IES. Também é importante frisar que o período de permanência na Comissão coincide com o movimento pela criação, aprovação e implantação do Curso de Medicina.

Existia um sentimento compartilhado por todos de pensar em algum instrumento que mitigasse as questões de acesso aos cursos caracterizados como mais seletos na Universidade, por exemplo, medicina e direito. Lembro que chegamos até a fazer uma tentativa de coincidir o nosso vestibular com os de outros estados, numa tentativa de oportunizar mais acesso aos estudantes acreanos.

Como sou fruto dessas determinações e tive minha atuação profissional e formação acadêmica marcada por essa realidade, no contexto de lutas em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade pelos diversos movimentos sociais: estudantil, sindical e da comunidade, posso, hoje, como pesquisador iniciante, pensar em direcionar meu olhar e esforço acadêmico-intelectual para analisar a implementação da ação afirmativa do bônus do AIR como uma ação que pode produzir condições menos seletivas de acesso aos cursos de graduação da UFAC, em especial nos chamados cursos de graduação mais seletivos.

Vem, portanto, dessa ambiência, o interesse em pesquisar sobre acesso ao ensino superior, especificamente políticas que reconheçam o condições sociais e econômicas que interferem na educação de uma população que sofre com o distanciamento geográfico em relação às demais regiões do país e em cujos dispositivos legais contem com o caráter da igualdade de oportunidades. Neste sentido é que a ação afirmativa do bônus do AIR, implementada na Ufac no ano de 2019, parece preocupada com essas questões e, por estar diretamente ligada com as práticas e vivências do autor, traduz o verdadeiro significado do interesse na investigação.

A partir destas considerações e perspectiva, o objeto de estudo desta pesquisa volta-se para a análise do **BÔNUS DO ARGUMENTO DE INCLUSÃO REGIONAL – AIR**, na Ufac, com foco nas suas contribuições para o ingresso de estudantes do Estado do Acre no curso de Bacharelado em Medicina em um recorte temporal de 2019 a 2023. Esse recorte se justifica pelo fato de que a Ação afirmativa do AIR, aprovada em 2018, só teve seus efeitos nos editais de seleção a partir de 2019 e o período proposto permite uma análise e uma reflexão mais aprofundada da referida ação.

A investigação se guiará pelo seguinte problema de investigação: O Bônus do AIR implementado pela Ufac contribuiu para o ingresso de estudantes do Estado do Acre no Curso de Bacharelado em Medicina?

Para procurar responder a esse questionamento, foram elencadas as seguintes questões de estudo:

1 Quais foram as políticas de maior potência para expansão e democratização do acesso à educação superior pública no Brasil pós-democratização?

2 A partir da institucionalização das ações afirmativas, quais foram as principais iniciativas do poder executivo e legislativo no Brasil para sua efetivação?

3 Com a implantação da ação afirmativa do Bônus do Argumento de Inclusão Regional na UFAC, houve mudança no perfil do ingressante no Curso de Bacharelado em Medicina?

Com o fito de buscar responder a essas questões, definiu-se o objetivo geral do estudo: analisar as contribuições do Bônus do AIR para o ingresso de estudantes do Estado do Acre no curso de Bacharelado em Medicina em um recorte temporal de 2019 a 2023.

A partir do objetivo geral, definiram-se, na sequência, os objetivos específicos:

a) Identificar políticas para expansão e democratização do acesso à educação superior pública no Brasil;

b) Desvelar políticas de Ação afirmativa na Educação superior: o Bônus do Argumento de Inclusão Regional;

c) Descrever a implantação do Bônus do Argumento de Inclusão Regional na Ufac e suas contribuições para o ingresso de estudantes acreanos no Curso de Bacharelado em Medicina.

A busca pelas respostas às questões de estudo e aos objetivos da pesquisa exigem identificar na literatura um referencial teórico que possa ajudar a compreender melhor a natureza da política em análise, o contexto histórico, o arcabouço legal e suas singularidades. Desse modo, um caminho mais pavimentado se inicia com a definição de um referencial teórico que forneça elementos suficientes para desenvolver a pesquisa com embasamento e articulações, o que será de grande valia nas análises que serão realizadas ao longo do estudo. Entendeu-se mais oportuno começar esse caminho teórico buscando acessar outros estudos que, de alguma maneira, guardam aproximação com o objeto de estudo.

Dessa forma, apresenta-se uma revisão de literatura sobre a temática, na tentativa de produzir um mapeamento e seleção dos estudos que abordam esse assunto. Portanto, a partir dessa compreensão, a pesquisa buscou no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) um levantamento e mapeamento das dissertações e teses da área de educação que discutem o objeto de estudo da presente pesquisa.

Para realizá-la, foi utilizado como metodologia de pesquisa a Revisão Sistemática da Literatura – RSL, que, para o seu desenvolvimento, exige do pesquisador a utilização de

protocolo que siga um conjunto de passos e como foi formada a base de dados, como afirmam Costa e Zoltowski (2014), é um método que possibilita um maior resultado de busca de forma organizada e deve se constituir em uma atividade que permita o pensar, criticar e compreender o material analisado.

Cuidou-se, ainda, de seguir as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (Abnt) no que se refere aos conceitos de palavras chaves, títulos, expressão etc. O primeiro passo que se impôs para a definição metodológica dos percursos da busca pautou-se na delimitação temporal do estudo e nos seguintes refinamentos:

a) Os últimos seis anos (2019 a 2024), visto que a base de dados disponível no Catálogo de Teses e Dissertações é vinculada aos documentos originários da base de dados da Plataforma Sucupira, que, por sua vez, disponibilizam dados a partir do ano de 2013;

b) Como filtro de pesquisa, considerou-se a demarcação a seguir: apenas as produções científicas desenvolvidas no âmbito dos Programas de Mestrados e Doutorados; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas;

c) Leitura e análise dos resumos das teses e dissertações;

d) Como palavras-chave, utilizaram-se: “Ações Afirmativas, Educação Superior e Bônus de Argumento de Inclusão Regional. Ainda é de registrar que a palavra-chave Bônus de Argumento de Inclusão Regional foi pesquisada de forma aberta, sem filtros.

Cabe destacar que esse movimento de pesquisa na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ocorreu entre os meses de junho a setembro de 2024. Assim, a partir dos indexadores definidos, obteve-se, como resultado preliminar, um montante numericamente expressivo, apontando-se 195 (cento e noventa e cinco) ocorrências para a palavra-chave “ações afirmativas”, 1.561 (um mil e quinhentos e sessenta e um) para “educação superior” e 01 (um) para “Bônus de Argumento de Inclusão Regional”, distribuídas anualmente, conforme constam nos Quadros 01, 02 e 03, expostos a seguir:

QUADRO 01 - Banco de Teses e Dissertação da Capes/ Palavra-Chave: ações afirmativas

Palavra-chave	Filtro	Ano	Resultados	Palavras chave correlatas com outras Temáticas	Resumos lidos
Ações afirmativas	Tipo de Programas: Mestrado e Doutorado; Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas.	2019	41	40	01
		2020	36	34	02
		2021	28	26	02
		2022	45	42	03
		2023	45	42	03
		2024	-	-	-
Total			195	184	11

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Quadro elaborado pelo autor (2024).

QUADRO 02 - Banco de teses e dissertação da Capes/ Palavra-chave: educação superior

Palavra-Chave	Filtros	Ano	Resultados encontrados	Palavras chave correlatas com outras Temáticas	Resumos lidos
Educação Superior	Tipo de Programas: Mestrado e Doutorado; Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas.	2019	335	331	04
		2020	301	299	02
		2021	275	273	02
		2022	332	331	01
		2023	318	316	02
		2024	-	-	-
	Total	1.561	1.550	11	

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Quadro elaborado pelo autor (2024).

QUADRO 03 - Banco de teses e dissertação da Capes/ Palavra-chave: bônus de argumento de inclusão regional

Palavra-Chave	Filtros	Ano	Resultados encontrados	Palavras chave correlatas com outras Temáticas	Resumos lidos
Bônus de Argumento de Inclusão Regional	Aberta	2019	-	-	-
		2020	-	-	-
		2021	-	-	-
		2022	01	01	01
		2023	-	-	-
		2024	-	-	-
	Total		01	01	01

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Quadro elaborado pelo autor (2024).

Na análise dos resultados encontrados, observou-se, inicialmente, com base nos títulos e palavras-chave de algumas das pesquisas, um certo distanciamento da temática pesquisada. Mesmo com os filtros implementados, a pesquisa não indicou correlação direta com o objeto de pesquisa, exemplo disso são as pesquisas que utilizam palavras-chave, por exemplo, políticas públicas de cotas, acesso e permanência, políticas de ações afirmativas, entre outras. Elas se encontram no quadro nº 01, na coluna “Palavra-chave correlatas com outras temáticas”.

Diante desse cenário indicado pelos dados gerais, optou-se por descartar da análise do Quadro 01 (um), 184 (cento e oitenta e quatro) estudos encontrados e que não tinha correlação com a temática e foram selecionados para leitura 11 (onze) estudos que poderiam contribuir com a pesquisa. Observa-se que essa opção não teve a intenção de tornar esses estudos irrelevantes para o conhecimento no campo da educação. O que se configurou foi tão somente uma opção metodológica por considerá-los distantes da temática pesquisada e do objetivo proposto, não tendo a intenção de arquivá-los e excluí-los.

Quanto à segunda palavra-chave “Educação Superior”, foi obtido 1.561 (hum mil e quinhentos e sessenta e um) trabalhos, dos quais foram selecionados 11 (onze) pesquisas para leitura e abandonadas 1.550 (hum mil e quinhentos e cinquenta), as quais estão posicionadas no Quadro 02, na coluna “palavra-chave correlatas com outras temáticas”.

Já a palavra-chave “Bônus de Argumento de Inclusão Regional”, quando pesquisada com os mesmos filtros do quadro anterior, não se obtiveram no período de 2019 a 2023 estudos sobre a temática, o que levou a realizar pesquisa aberta, sem filtros, só com a palavra-chave. Desta forma, foi encontrado um único trabalho com relação direta com o objeto pesquisado e foi selecionado para leitura. Mesmo antes da leitura sobre os estudos selecionados e sistematizados, procurou-se saber a pertinência dos resultados. Com isso, foram analisados os títulos e as palavras-chave utilizadas na busca.

Segundo a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (Abnt), o título corresponde à “palavra, expressão ou frase que designa o assunto ou o conteúdo de uma publicação” (Abnt, 2003, p. 02). Neste sentido, o próximo passo foi o de analisar a síntese do conteúdo pelos títulos, de forma a garantir a coerência dos resultados encontrados com a temática do Bônus do Argumento de Inclusão Regional.

Na leitura dos resumos dos trabalhos lidos na pesquisa, realizou-se a seleção de alguns que chamaram a atenção. Assim, na leitura dos resumos dos trabalhos lidos foram selecionados alguns para comentar e contribuir com o objeto da presente pesquisa. Em seguida é apresentado o Quadro 04 que demonstrará as 23 (vinte e três) pesquisas e seus autores.

Exemplo disso é o estudo de Silva (2020), o qual, ao realizar a pesquisa das políticas para a população negra no ensino superior na Universidade Estadual de Ponta Grossa, alicerçou-se nos conceitos de racismo e ação afirmativa, mostrando a história das ações afirmativas no Brasil, com seu desdobramento nas políticas de reservas de vagas. O trabalho cujo método foi quantitativo e qualitativo mostra como resultados as contradições sociais de Ponta Grossa, seja na construção do discurso da constituição histórica da cidade ou na inserção dos negros no quadro acadêmico da Uepg, por falta de políticas públicas voltadas para a educação básica ou pela forma como é feita a seleção dos alunos inscritos no vestibular.

Outro trabalho identificado foi o realizado por Vieira (2022), o qual analisou a implementação da Ação Afirmativa instituída pela Lei n. 12.711/2012, na Universidade Federal do Amapá. Sua pesquisa de natureza hermenêutico-dialético demonstrou como resultados que a Unifap se mostrou refratária à adoção da Ação Afirmativa e, ao tempo que desconhece, resiste em compreender os processos históricos e sociais que precederam sua criação.

A pesquisa de Rosa (2019) buscou analisar como se deu a implementação das políticas públicas de ações afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ufpr *Câmpus* de Francisco Beltrão. Utilizou o método materialismo histórico dialético, em uma pesquisa quali-quantitativa. Seus resultados demonstraram grandes conquistas à classe trabalhadora no que se refere ao ensino superior.

Outro trabalho que de interesse foi o de Rosa (2023) que nos seus estudo sobre a Política de Ação Afirmativa com recorte racial no curso de Medicina da Universidade Federal da Grande Dourados apontou que estudantes negros(as) ingressaram no curso, majoritariamente, pela subcota racial, a revelar que, sem a política, essa população continuaria sub-representada no curso de Medicina. Na subcota sem recorte racial, quem ingressa são, na maioria, brancos, o que revela a necessidade de continuidade da política com recorte racial.

A pesquisa de Oliveira (2019) trouxe para a discussão o acesso e a permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior. Seus principais resultados evidenciaram que a Política de Assistência Estudantil da UNB constitui política fundamental para assegurar as condições de permanência aos estudantes cotistas sociais.

No entanto, considerando a quantidade limitada de vagas para acesso aos programas, ela não atende a todos que a requisitam, mostrando-se insuficiente para garantir a permanência desse perfil discente. Ademais, a participação dos estudantes cotistas sociais na pesquisa mostrou que suas necessidades, no que se refere à permanência, não estão afetadas, apenas, ao

âmbito financeiro. Em síntese, três outras áreas foram reiteradas pelos discentes: transporte/locomotão; saúde mental; ensino/aprendizagem.

Quando se trata de políticas públicas de acesso à educação superior, Borges (2020) tratará especificamente do sistema de seleção unificada na universidade federal de Uberlândia no período de 2010-2019. Nos resultados de sua pesquisa, afirma que, embora o sistema tenha se consolidado como forma de ingresso no primeiro semestre, a universidade optou por manter o vestibular próprio para ingresso no segundo semestre letivo, por acreditar na eficácia da seleção de candidatos com perfis regionais, uma vez que o Sisu é um sistema em nível nacional e que o sistema ampliou a evasão na instituição, no entanto esse fenômeno pode ser justificado por diversos fatores, não o direcionando exclusivamente ao Sisu.

A pesquisa de Cunha Júnior (2021) contribuiu com as reflexões sobre evasão e permanência de estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008-2012), no contexto de ampliação da educação superior pública Federal pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Ela revelou que o Reuni e a adoção do Sisu a partir de 2010 na Ufms podem ter influenciado no acentuado aumento da evasão e que se nota que as carreiras de tecnologia apresentaram as taxas mais elevadas de evasão. Mostrou ainda que, em relação ao período de oferecimento do curso (integral e noturno), os cursos ofertados à noite têm uma taxa de abandono mais acentuada do que os cursos que são oferecidos no período integral e, por fim, ressaltou que as iniciativas para diminuir o indicador da evasão se intensificaram desde o PDI (2010-2014).

Bello (2022) realizou seu estudo sobre as ações afirmativas na educação superior: a lei de cotas e o perfil dos estudantes das Universidades Federais Brasileiras. Nos seus achados, foi evidenciado que houve um significativo aumento do número de estudantes que ingressaram por meio do sistema de cotas. Em 2012, mesmo não sendo obrigatória a reserva de vagas, 12,7% dos estudantes eram cotistas, em 2019 o percentual foi de 39,6%. Revelou ainda que grupos sociais sub-representados da educação superior tiveram acesso às Universidades Federais. Em 2019, 64,9% dos ingressantes haviam concluído o ensino médio em escolas públicas e 47,4% se autodeclararam pretos, pardos e indígenas, 1,2% declararam ter algum tipo de deficiência. A pesquisa enfatizou a contribuição da Lei de Cotas na democratização do acesso e da inclusão social na educação superior e, por fim, a necessidade de continuidade e aprimoramento da Lei, sem deixar de associá-la a outras políticas públicas de permanência.

Já a pesquisa de Vieira (2023) analisou o acesso e a permanência de estudantes negras/os na Educação Superior, por meio das narrativas de egressas/os (2018-2022) autoidentificadas/os como negras/os, do curso de Pedagogia do Cpan/Ufms. Concluiu que os cidadãos pesquisados

têm conhecimento acerca do racismo estrutural que interfere diretamente nos processos educacionais, por reconhecerem a existência de uma legislação acerca do ensino da história e da cultura do povo afro-brasileiro e indígena, mas que, ainda nas ações escolares, estão vinculados a datas comemorativas. O Brasil necessita, portanto, de outras políticas e movimentos enquanto nação e que há necessidade de reconhecer e assumir suas identidades étnico-raciais sem o risco de sofrer algum tipo de preconceito, racismo ou exclusão.

Finalmente, destaca-se o trabalho de Lopes (2022) que tratou sobre a política de regionalização de acesso à Universidade Federal do Acre, um estudo sobre o bônus do argumento de inclusão regional e seus reflexos na comunidade acadêmica. Sua pesquisa teve caráter qualitativo e buscou compreender os impactos do Bônus do Argumento de Inclusão Regional sobre os processos de emigração de profissionais do Estado do Acre e a redução do número de vagas ociosas e evasão de estudantes ao longo do curso. Em seus apontamentos conclusivos, Lopes (2022) indicou vários aspectos, dentre eles o fato de que a ação afirmativa do AIR aumentou a agilidade do processo de seleção, reduzindo os gastos com o processo. Descreveu o padrão de movimento do estudante ingressante que utilizou o bônus do argumento de inclusão regional, demonstrando que a incidência de transferências caiu ao longo do tempo, especialmente quando se trata de alunos oriundos de outros estados. Constatou que ocorreu um incremento no número de alunos do estado do Acre, ficando em níveis de proporção ainda não presenciados até aquele momento de sua pesquisa.

Esses estudos são de grande importância, pois alargaram a compreensão sobre a democratização do acesso, permanência, ações afirmativas e as políticas de bonificação nos processos seletivos de algumas Universidades Federais brasileiras, lançando luzes para a compreensão da situação da Universidade Federal do Acre. A seguir, como referido anteriormente, o Quadro 04 apresenta as 23 (vinte e três) pesquisas, por palavras-chave e autores para melhor ilustrar a revisão da literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

QUADRO 4 - Síntese das pesquisas por palavras-chave, autor, ano e programa - Catálogo de teses e dissertações da Capes

Palavra-Chave	AUTOR	Ano	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
---------------	-------	-----	--------	---------------------------

Ações Afirmativas	ROSA, Claudia Cristina Borba de Barros da	2019	Implementação de políticas de ações afirmativas na universidade tecnológica federal do paraná (UTFPR) Campus de Francisco Beltrão	Programa de Pós-Graduação-Mestrado - Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste
	JESUS, �dson Régis de	2020	Políticas de cotas sociais e paridade de participação no Ifrs campus sertão	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - Mestrado
	SOUZA, Bruna de Souza	2020	A massificação qualificada do acesso � educação superior no estado do rio grande do sul: um estudo sobre a população de referência da meta 12 do plano estadual de educação do rio grande do sul 2015-2025 (PEE-RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Mestrado
	NIEROTKA, Rosileia Lucia	2021	Desigualdade de oportunidades no ensino superior: um estudo de caso sobre acesso e conclusão na Uffs	Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio. Tese.
	VASQUES, Rosane Fátima	2021	A Metamorfose da Equidade nas políticas curriculares brasileiras: da promoção de oportunidades a diferenciação pedagógica	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Tese
	LIRA, Daniela Almeida	2022	A implantação das ações afirmativas para negras(os) nas universidades públicas estaduais paulistas	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da UNESP/FFC - Mestrado
	BARBOSA, Maria Carolina Rosa Orlando	2022	Avanços e desafios nas políticas de promoção de acesso e permanência de estudantes negros (cotistas) na Ufscar	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Mestrado
	VIEIRA, Enilton Ferreira	2022	A lei n. 12.711/2012: trajetória histórica, limites da ação afirmativa e aplicabilidade na Universidade Federal do Amapá – Unifap (2013 a 2020)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - Mestrado

	ROSA, Aline Anjos da	2023	As políticas de ações afirmativas e a atuação da comissão de heteroidentificação como instrumento de garantia para o acesso de negros e negras no curso de medicina da Ufgd (2013-2020)	Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - Tese
	SANTOS, Natanael Firmino	2023	As cotas raciais no ensino superior e sua relação com as condições de vida da população negra.	Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e Comunicação em periferias – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Mestrado.
	MONTEIRO, Adriana Vilhena	2023	A implementação da lei de cotas na Universidade Federal do Acre entre 2013 e 2014: percursos, apoio e inserção social	Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências e Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos - Mestrado
Educação Superior	OLIVEIRA, Etiene de Sousa Lima de	2019	Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UNB - Mestrado
	SANTANA, Elida Roberta Soares de	2019	Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na Ufrpe.	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades – Ufrpe e Fundação Joaquim Nabuco - Mestrado
	BARBOSA, Idenilton Mário de Jesus	2019	Para além do acesso: itinerâncias de estudantes cotistas da Universidade Federal da Bahia rumo à permanência na educação superior	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Mestrado
	FARIAS, Priscila Brito de	2019	Estudantes negras e pobres: das periferias até o acesso ao curso de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (Cefet- MG) Mestrado
	BORGES, Raquel Silva	2020	Políticas públicas de acesso à educação superior: o sistema de seleção unificada na Universidade Federal de Uberlândia (2010-2019)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

	SILVA, Isis Tomas da	2020	Os caminhos das políticas para a população negra no ensino superior: um estudo sobre a organização e a condução das ações afirmativas na universidade estadual de ponta grossa entre os anos 2013 a 2016	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Mestrado.
	SILVEIRA, Ana Carolina Michelin	2021	Acesso e permanência na educação superior: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020.	Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Mestrado
	CUNHA JÚNIOR, Mauro	2021	Evasão e permanência de estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal DE Mato Grosso do Sul (2008-2012)	Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado
	BELLO, Joselha Cristina Dal	2022	As ações afirmativas na educação superior: a lei de cotas e o perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Uffs. Mestrado
	VIEIRA, Leandro Costa	2023	Políticas de acesso e permanência na educação superior: reflexões de negras/os egressas/os da pedagogia do Cpan/Ufms	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande Mestrado.
	NUNES, José Ronaldo Vasconcelos	2023	Democratização das universidades federais em Pernambuco: a interiorização, o acesso e a permanência	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco - Mestrado.
		2024	-	-
Bônus de Argumento de Inclusão Regional	LOPES, Felipe dos Santos	2022	Política de regionalização de acesso à Universidade Federal do Acre: um estudo sobre o bônus do argumento de inclusão regional e seus reflexos na comunidade acadêmica.	Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE) da Universidade de Brasília Mestrado.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Quadro elaborado pelo autor (2024).

Além desses estudos e considerando a necessidade de um referencial teórico maior que possa dar a sustentação à pesquisa, busca-se apoio em alguns autores que discutem, no campo das políticas educacionais, o papel do Estado, questões referentes ao acesso, à democratização da educação superior, às ações afirmativas, a políticas de cotas, dentre outras.

Tem-se claro que a compreensão do contexto macrohistórico torna-se uma condição para se fazer uma análise da política educacional, seja qual for ela e para qual nível de ensino se dirija. Sendo assim, a compreensão das diferenças entre Estado e Governo e que diferentes concepções de estado ensejam diferentes concepções de política e de política educacional são fundamentais.

As contribuições de Höfling (2001) possibilitam entender essa diferença, como se vê:

[...] Estado como um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001, p. 31).

Estado concebido como um conjunto de instituições permanentes com o papel de possibilitar as ações de um Governo, ou seja, as políticas públicas aqui entendidas podem ser definidas como o conjunto de programas e projetos propostos por integrantes da sociedade, configurando-se, em outras palavras, como ações demandadas pelo Estado e que se realizam por sucessivos governos, isto é, trata-se do Estado em ação, viabilizando um projeto de governo por meio de programas, de ações destinadas à segmentos específicos da sociedade.

Adams e Pfeifer (2006) trazem um debate acerca da questão, revelando as contribuições de Antônio Gramsci para entender o movimento de atualização do Estado. Uma forma ampliada no sentido de melhor compreensão do Estado burguês, ou seja, o Estado não é só a sociedade política, a qual tem o caráter coercitivo do Estado como “única” determinação, mas sim uma ampliação dessa concepção por meio tanto da sociedade política como da sociedade civil.

Sobre a democratização da educação superior, entre outros autores, as contribuições de Heringer (2018), que discorre sobre aspectos da democratização da educação superior no Brasil, trazendo para o campo das discussões o cumprimento de metas de inclusão e também aborda pontos importantes da política de permanência na educação superior e de Veloso e Maciel (2015) que analisam os significados que se têm atribuído ao acesso e aos indicadores para a

compreensão dos avanços e retrocessos das políticas da educação superior, indicando que existem avanços, na medida em que as políticas proporcionaram o acesso de diversos grupos sociais na educação superior, e retrocessos, visto que o sistema registra a predominância do ensino privado e, no setor público, a preocupação com a expansão de vagas faz-se acompanhar de poucas ações de permanência estudantil.

Especificamente para a política do bônus do AIR, por ainda ser uma temática de pouca pesquisa no campo educacional, as contribuições de Nascimento (2015) são de grande importância. O autor estudou o argumento do bônus regional na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Ufrn enquanto política que objetiva priorizar a seleção de estudantes do interior do Estado, com vistas a promover maior fixação de profissionais em regiões carentes.

Embora não foque na política de bônus do AIR, mas por guardar certa aproximação com a temática desta pesquisa, destaca-se a tese de doutorado de Souza (2009) que desenvolveu estudo intitulado *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. O trabalho se originou da pesquisa realizada pela autora com sete jovens oriundos de famílias populares e que ingressaram nos cursos de maior prestígio acadêmico e social da Universidade Federal do Acre, a saber: os cursos de Direito (cinco jovens) e Medicina (dois jovens). Embora, conforme a autora, 60% das vagas da UFAC em 2008 houvessem sido preenchidas por estudantes de origem popular, ainda é quase inexistente a presença de jovens desse segmento social nos cursos mais seletos desta que é a única instituição pública de ensino superior do estado do Acre.

Em pesquisa realizada junto ao *site* do Ppge/Ufac, foi possível encontrar quatro dissertações que também guardam aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa e que serão relevantes também para melhor compreensão de questões que envolvem a Ufac, suas políticas e programas voltados para ações afirmativas, as quais são brevemente apresentados na sequência.

O primeiro foi desenvolvido por Adão Silva (2019) que, em sua dissertação, fez uma análise da materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), na Ufac, no período de 2013 a 2017. Em suas conclusões, o autor identificou uma forma mista de atendimento, pautada pela lógica da inclusão/exclusão devido à focalização e seletividade dos perfis, além do direcionamento de determinados programas a uma perspectiva mais ampla de atendimento, como é o caso dos programas de bolsas Pró-Estudo e Pró-Inclusão, Passe Livre, como auxílio, e o subsídio ao RU, os quais se configuraram como ações de maior abrangência na graduação e equilíbrio entre licenciaturas e bacharelados, extensivos aos cursos mais seletivos da UFAC, por exemplo, as engenharias e a medicina. Tal configuração contribui para

reconhecer a relevância da PAE como conjunto de condições articuladas para assegurar a permanência dos estudantes nos cursos de graduação da instituição.

O segundo estudo a ser destacado é o de Jessiane Silva (2019) que privilegiou como tema de sua dissertação 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. O *locus* da pesquisa foi 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?

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 até o momento. 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. O 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.

O terceiro estudo é o de Souza (2021) que fez uma análise do Programa Pró-Inclusão e sua relação com o acesso e permanência de estudantes cotistas e bolsistas ingressantes nos anos de 2014 a 2016 nos cursos de graduação da Ufac/Sede. A partir das categorias de análise, acesso e permanência, a autora conclui que a assistência estudantil, que se materializa por meio do Programa Pró-inclusão, desenvolve uma importante ação ao apoiar financeiramente estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, principalmente, no primeiro ano de formação; entretanto carece de uma avaliação sob o viés qualitativo, tanto na perspectiva do estudante para o qual se destina, quanto pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Para fechar, o quarto trabalho identificado foi o de Costa (2024) intitulado *Pretos, pardos e indígenas nos cursos de graduação da Ufac: o acesso a partir da vigência da comissão de heteroidentificação*, no qual pesquisou como a implementação da Comissão de Heteroidentificação da Ufac contribuiu para assegurar maior transparência e isonomia nos processos de seleção e acesso de pretos(as), pardos(as) e indígenas nos cursos superiores de graduação da Ufac, tentando compreender o processo de implementação da Comissão de Heteroidentificação na Ufac, os desafios na seleção de pretos(as), pardos(as) e indígenas para o ingresso nos cursos da Ufac. A pesquisa teve natureza bibliográfica com as análises de artigos,

dissertações e teses, e documental utilizando de relatórios e documentos oficiais como: editais dos processos seletivos do período de 2023 e 2022 e as normatizações internas da Ufac como: Resolução do Consu nº 92, de 26 de julho de 2022a; a Resolução Consu nº 51, de 23 de setembro de 2021; a Recomendação nº 15, de 22 de maio de 2020, do Ministério Público Federal. O estudo constatou que a implementação da Comissão Permanente de Heteroidentificação (CPH) na Ufac reflete a preocupação da instituição em se adequar às normativas legais e assegurar o acesso de grupos historicamente marginalizados no processo de acesso ao Ensino Superior. Concluiu, portanto, que a integração do trabalho da Comissão Permanente de Heteroidentificação na Ufac, no contexto mais amplo das ações afirmativas voltadas ao acesso à educação superior, reforça a integridade e a efetividade dessas medidas, que se pautam exatamente na discriminação positiva.

Nesta perspectiva, a metodologia definida para esta pesquisa se propõe a realizar um estudo com enfoque qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, que possa fornecer a compreensão das contribuições do Bônus do AIR para o ingresso de estudantes do Estado do Acre no curso de Bacharelado em Medicina em um recorte temporal de 2019 a 2023, a qual contempla alunos ingressantes com domicílio regional disciplinado na sua legislação interna, de maneira que se possa entender a compreensão do problema apresentado.

Para tanto, a pesquisa bibliográfica, compreendida como um estudo teórico aprofundado sobre o tema foi de grande importância. Segundo Cervo e Brevian, ela tem como finalidade explicar:

Um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. É através da pesquisa bibliográfica que tomamos conhecimento da produção científica existente (Cervo e Brevian, 1983, p. 55).

Neste estudo, procura-se evidenciar as questões relacionados com as principais políticas de acesso à educação superior e as ações afirmativas no mundo e no Brasil, discutindo história e conceitos. Em contexto nacional, tem uma abordagem das primeiras evidências quanto às políticas nesta modalidade, enfatizando suas normatizações.

De igual importância a pesquisa documental foi basilar para a análise dos diversos documentos como leis, decretos, resoluções, atas, dentre outros, de acordo com Lüdke e André:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são

apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke e André, 1986, p. 38).

As autoras entendem os documentos como fonte estável, podendo ser consultados várias vezes, dando possibilidades ao pesquisador de buscar as evidências que embasam suas afirmações.

Nessa fase da pesquisa, foram colhidas todas as informações referentes ao processo de construção da ação afirmativa no Conselho Universitário da Ufac, tais como: atas, resoluções processos administrativos, decisões judiciais etc. Quanto aos dados de perfil do ingressante, foram colhidos diretamente no Sistema Acadêmico da Ufac. Os dados obtidos são fechados e foi autorizado o acesso via processo administrativo. Para a busca desses dados, não foi utilizado nome e qualquer outro procedimento que identificasse o discente, tão somente número de matrícula, o qual permitiu acesso aos dados cadastrados no Sistema de Informação do Ensino (SIE) da Ufac.

Para a busca, foram realizadas duas amostras. Uma contendo 100 (cem) ingressantes da ampla concorrência no período entre 2016 a 2018, antes da aprovação da ação afirmativa. Nesta etapa, colheram-se os dados relativos: estado civil, naturalidade, cidade em que cursou o ensino médio, sexo, autodeclaração étnica ou racial, tipo de escola (pública ou privada). A outra contendo 191 (cento e noventa e um) ingressantes no período entre 2019 a 2023, também na ampla concorrência, período este já com a aprovação da ação afirmativa. Foram colhidos os seguintes dados: naturalidade, estado em que realizou o ensino médio, sexo, estado civil, autodeclaração étnica ou racial, cidade em que realizou o ensino médio, tipo de escola (pública ou privada).

A pesquisa ainda realizou uma busca para saber como estavam posicionados os ingressantes cotistas quanto à naturalidade, ou seja, se esses ingressantes são naturais do Estado do Acre e da abrangência territorial da normatização do Bônus ou se são ingressantes cotistas de fora da referida abrangência, no sentido de enriquecer o trabalho. A pesquisa foi realizada no Campus sede da Universidade Federal do Acre, no município de Rio Branco, utilizando-se de informações colhidas principalmente na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e no Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (Nurca).

Considerando se tratar de uma ação que objetiva o ingresso a educação superior em uma modalidade de ação afirmativa, o estudo buscou se guiar também, do ponto de vista da abordagem metodológica, pelo Ciclo de Políticas, formulado pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores. É de se considerar que os referenciais dessa abordagem não estão

disponíveis na língua portuguesa, o que levou a trazer para a interlocução as contribuições de Mainardes⁶ (2006 e 2018), Mainardes e Marcondes (2009) e Mainardes e Stremel (2015), que são considerados referenciais intelectuais no Brasil com relação à concepção teórico-metodológica do ciclo de políticas.

De acordo com Mainardes (2018), essa abordagem foi desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994), e formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, no contexto de uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês, a partir de 1988, a qual consistia na caracterização do processo político numa noção de ciclo contínuo com 03 (três) facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. No entanto, Stephen Ball e Richard Bowe rompem com essa estruturação, pois a linguagem empregada era rígida demais para delinear o ciclo de políticas.

Neste sentido, segundo Mainardes (2006), os autores apresentaram outra proposta que se constituía num ciclo contínuo com 03 (três) contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Assim e considerando que “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada contexto apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um envolve disputas e embates” (Bowe *et al.*, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 50).

A partir de 1994, com a publicação do livro *Education reform: a critical and post-structural approach*⁷, Stephen Ball expandiu o ciclo de políticas, acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou 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 de acordo com Mainardes (2006). O quinto contexto que é o da estratégia política e em suas linhas gerais é o que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Desta forma, o ciclo de política pode trazer várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que entende o processo político como multifacetado e dialético e que se faz

⁶ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. É considerado a maior referência no Brasil na discussão sobre o uso da abordagem do ciclo de políticas como epistemologia e sua contribuição para a pesquisa sobre políticas educacionais.

⁷ Reforma educacional: uma abordagem crítica e pós-estrutural.

necessário articular as perspectivas macro e micro que direta ou indiretamente poderão influenciar a política.

Nesta pesquisa, mesmo reconhecendo os seus limites, foram utilizados como norteadores os três primeiros contextos, o da influência, o da produção do texto e o contexto da prática. No contexto da influência, foi feito um esforço de colocar em relevo quais foram/são as influências que o bônus do AIR da Ufac vem sofrendo desde a sua concepção, passando pela sua aprovação até a sua implementação, na tentativa de aproximar/articular os contextos micro e macro da política que se encontra imbricada com as políticas educacionais, voltadas para o ensino superior, as quais foram implementadas no nosso país, principalmente a partir dos anos 2000, para, de sorte, revelar as influências que sofrem de tais contextos e como se constitui o discurso da política no decorrer do tempo.

Já no contexto da produção de texto, existe a compreensão de que o bônus do AIR precisa ser lido e entendido com relação ao tempo e ao espaço em que foi produzido. Assim se procurou conhecer quando inicia a construção do texto da política. Buscou-se saber como foi produzida a normatização no Conselho Universitário da Ufac.

Por último, o contexto da prática, seguindo o que indica Bowe *et al.* (1992), de que corresponde ao panorama em que a política é interpretada e poderá ser recriada, como também “onde a política produz efeito e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Bowe *et al.*, 1992, apud Mainardes, 2006, p. 56), procurou-se entender esse contexto para, de sorte, responder à questão central do estudo e questões norteadoras que a envolvem.

Pretende-se compreender como, de fato, tem se materializado essa ação na Ufac, como essa ação tem sido influenciada, produzida e praticada na comunidade acadêmica e suas contribuições como uma ação afirmativa, tomando como exemplo o curso de Medicina, não perdendo de vista o que os autores do ciclo de política enfatizam de que os contextos estão inter-relacionados, não tendo dimensão temporal ou sequencial, como também não se caracterizam como etapas lineares.

Feitas essas considerações mais gerais, para o alcance do objetivo proposto na investigação, esta dissertação está estruturada em cinco seções brevemente assim descritas:

A primeira inicia-se com esta Introdução, na qual se expõe como se deu o encontro do pesquisador com o tema, suas motivações e justificativa, o objeto de estudo e sua problematização, as questões norteadoras da pesquisa, seus os objetivos (geral e específicos), um sumário do referencial teórico e a metodologia que guiou o estudo.

A segunda seção, intitulada *Políticas para expansão do acesso à educação superior pública no Brasil pós redemocratização*, foi organizada em 02 (duas) partes. A primeira com a intenção de apresentar um panorama geral das políticas de acesso, expansão e democratização do Ensino Superior, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais – Reuni, A Política Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes e a Política de Cotas materializada pela Lei 12.711/2012 e suas atualizações. A segunda com uma discussão histórica e conceitual sobre Ações Afirmativas e um demonstrativo das normatizações no parlamento e executivo brasileiro. Procuraram-se destacar os principais avanços e recuos que foram percebidos nos diversos governos que se sucederam no poder durante este período. Pretende-se com esta seção responder ao primeiro objetivo específico, o qual trata de identificar políticas para a expansão e a democratização do acesso à educação superior pública no Brasil.

A terceira seção, intitulada *O Bônus de Inclusão Regional como Ação Afirmativa*”, encontra-se dividida também em duas partes. Na primeira, procura-se situar a política de bônus e seu contexto de influências e, na segunda, coloca-se em relevo a sua regulamentação na Região Norte e na Ufac. Busca-se uma aproximação do referencial teórico do ciclo de políticas, especificamente o contexto da influência tentando demonstrar as convergências que influenciaram a ação afirmativa do bônus em algumas Universidades do Norte, em especial a Ufac com o contexto da criação da Ação e a produção do seu texto por meio de sua normativa. O objetivo desta seção é responder ao segundo objetivo específico que tenta desvelar políticas de Ação afirmativa na Educação superior: o Bônus do Argumento de Inclusão Regional.

A quarta seção, denominada *A efetividade do Bônus de Inclusão Regional na Ufac: Suas contribuições para o ingresso de estudantes do Estado do Acre no curso de Bacharelado de Medicina*, foi dividida em 04 (quatro) partes. Na primeira, situam-se o Estado do Acre e a UFAC no contexto da Pesquisa e o Curso de Bacharelado em Medicina, apresentando uma breve história do Estado do Acre, da Universidade Federal do Acre e o contexto do surgimento do Curso de Medicina no Estado do Acre, trazendo para a reflexão sua importância no enfrentamento dos diversos problemas vivenciados pelo Estado do Acre com relação à saúde dos povos que aqui residem/resistem. Na segunda, trazemos o Perfil regional e origem territorial dos estudantes ingressantes no curso de Bacharelado em Medicina da Ufac, apresentando os dados da pesquisa no contexto da prática, procurando revelar principalmente se houve mudança no perfil do ingressante ao curso de medicina no período de 2019 a 2023. Na oportunidade, são apresentados dados de duas amostragens contendo um total de 291 (duzentos e noventa e um) ingressantes, divididos em dois períodos. Na primeira, 100 (cem) ingressantes entre 2016 e

2018 que resumem, por meio dos dados, o perfil que se tinha do ingressante para esse curso antes da implementação da ação afirmativa do Bônus do AIR. A outra diz respeito ao período de 2019 a 2023, com 191 (cento e noventa e um), ingressantes, a referida ação já estava em fase de implementação e materialização no sentido de apresentar se esse perfil anterior foi modificado, tornando-o mais regionalizado como a Ação Afirmativa propõe. Na terceira e quarta parte, propõe-se a apresentar as questões da materialização do bônus do AIR na Ufac e suas repercussões no contexto da prática, destacando o processo de judicialização contra a ação e a luta dos acreanos para a sua manutenção, nela, procura-se saber a quem interessa acabar com o Bônus de Argumento de Inclusão Regional. Com essa seção se busca responder ao terceiro objetivo específico, a saber, descrever a implementação do Bônus do Argumento de Inclusão Regional na Ufac e suas contribuições para o ingresso de estudantes acreanos no Curso de Bacharelado em Medicina.

Por fim, a quinta seção trata das Considerações Finais na qual se retomam as questões de estudo, procurando revelar como elas foram respondidas e os principais achados da pesquisa. Após a quinta seção, seguem as referências utilizadas no percurso da pesquisa e o apêndice.

2 POLÍTICAS PARA A EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL.

Esta seção, de natureza histórica/teórica, faz uma discussão das políticas educacionais voltadas para a Educação Superior no Brasil pós-redemocratização, trazendo uma reflexão que se pauta nas políticas públicas direcionadas para o acesso, a expansão e democratização da Educação Superior, procurando destacar os principais avanços e limitações. As discussões trazidas nesta seção guardam aproximação estreita com o objeto de estudo pesquisado, estando imbricadas à temática.

Desse modo, organiza-se em 04 (quatro) subseções. Na primeira e segunda se apresentam as políticas que foram implementadas nos governos pós-democratização, com ênfase maior àquelas que apresentaram maior potência de alcance, desenvolvidas principalmente no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003/2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), expressos em políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes.

Na terceira, a Política de Cotas, materializada pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 e suas atualizações pelas Lei nº 13.409/2016 e Lei nº 14.723/2023. Além de apresentá-las, discorre-se um pouco sobre política pública social e o papel do Estado. Na quarta e última subseção se busca discutir uma definição conceitual e histórica das Ações Afirmativas e de forma resumida, o contexto da produção do texto que permitiu a construção de políticas de ação afirmativa no Brasil, enfatizando nesse momento suas normatizações. Pretende-se com as 04 (quatro) subseções responder aos 02 (dois) primeiros objetivos específicos da pesquisa.

2.1 PANORAMA GERAL DAS POLÍTICAS DE ACESSO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao tentar colocar em relevo as principais políticas de acesso e expansão da Educação superior no Brasil, implementadas a partir da década do ano 2000, é importante trazer algumas reflexões em torno da concepção de Estado e de política pública social e do contexto histórico do Brasil na década de 1980, no sentido de melhor compreender como se efetivou tais políticas. Assim, é importante estabelecer a compreensão acerca da concepção de Estado e da(s) política(s) que se implementa em uma sociedade em dado período histórico.

Entender a concepção de Estado impõe a necessidade de procurar compreender a realidade na qual a sociedade está inserida dentre outras determinações. De acordo com as

análises de Adams e Pfeifer (2006), o debate acerca do Estado é importante para diferentes áreas do conhecimento, veja-se:

O debate acerca do Estado é marcado por diferentes pontos de argumentação e diversas ênfases em torno de sua especificidade e seu papel no desenvolvimento da sociedade. A problemática do Estado coloca-se de suma importância às ciências sociais e as demais áreas do conhecimento, pelo aporte que traz ao conhecimento da realidade, as formas de intervenção social e para a construção de possibilidades transformadores (Adams e Pfeifer, 2006, p. 239).

Neste sentido, também se consideram importantes as contribuições do filósofo italiano Antônio Gramsci por possibilitar entender o Estado como uma forma ampliada no sentido de melhor compreendê-lo, inclusive na concepção do Estado liberal burguês. Adams e Pfeifer (2006) na discussão sobre o Estado afirmam que:

como premissa para a compreensão do Estado no sentido marxista gramsciano que o Estado burguês tem uma determinação intrínseca caracterizada por sua face repressiva, tal como evidenciado por Marx e Engels ao longo do século XIX, mas que com o desenvolvimento histórico vai ganhando novas configurações através das relações estabelecidas entre os diferentes estratos sociais na produção e reprodução da vida social. O caráter coercitivo do Estado como “única” determinação vai cedendo espaço para novas formas de articulação política, pelo entrelaçamento de mecanismos de coerção e consenso, dominação e hegemonia, configurando o que Gramsci cunhou de Estado ampliado, na primeira metade do século XX. O movimento de atualização que Gramsci possibilita a teoria marxista de Estado se expressa como marco ao desvelar outra face do esquema estatal que não só o aspecto coercitivo (Adams e Pfeifer, 2006, p. 241).

Uma melhor compreensão se guia em Gramsci quando analisa a sociedade de sua época, a exemplo do que fizeram Marx e Engels, tentando buscar alternativas para a transformação da sociedade, analisando-a não só sob o aspecto coercitivo, mas buscando compreender que existe uma robusta estrutura da sociedade civil. Seu pensamento inova a concepção baseada só no aspecto coercitivo, o qual por questões históricas Marx e Engels se defrontaram com a utilização pela classe burguesa dos aparelhos repressivos para a reprodução da sociedade.

No entendimento de Adams e Pfeifer (2006), Gramsci enriquece a concepção marxista:

Torna-se como ponto de partida para análise do pensamento de Gramsci, sua construção conceitual de sociedade civil, que é a portadora material da figura social da hegemonia, como esfera de mediação entre a estrutura econômica e o Estado em sentido restrito. Partindo do princípio básico do materialismo histórico, que tem na produção e reprodução da vida material o elemento primário de explicação da história, Gramsci enriquece a concepção marxista de Estado, identificando novos elementos que vem constituir as sociedades capitalistas avançadas (Adams e Pfeifer, 2006, p. 242).

Na perspectiva dos autores, Gramsci na observação da sociedade de sua época identificou:

[...] a emergência de organismos de atuação política, que ele vem denominar de “aparelhos privados de hegemonia” (os grandes sindicatos, partidos políticos de massa, organizações profissionais, escolas, Igreja e organizações culturais como meios de comunicação, jornais, revistas, entre outros), de caráter “privado” (pois se afastam materialmente do Estado), nos quais há uma adesão voluntária e que não faz uso da repressão. Em decorrência da socialização da política nas sociedades de capitalismo desenvolvido, Gramsci identifica a formação de sujeitos políticos coletivos que atuam e compõem a *sociedade civil* (Adams e Pfeifer, 2006, p. 242).

Da análise dos autores, depreende-se que Gramsci se apoia nesta descoberta para cunhar a concepção de “Estado ampliado” dividido em duas esferas: a sociedade política – Estado coerção – e sociedade civil que seriam responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, lugar do consenso e da hegemonia. Assim, é possível visualizar um equilíbrio dialético entre a sociedade civil e a sociedade política na formação deste Estado, em que as relações passam a ser com base na coerção e no consenso, na dominação e na direção política.

Apropriando-se das reflexões de Adams e Pfeifer (2006), pode-se dizer que Gramsci entende que não se pode produzir uma sociedade apenas pelo aspecto coercitivo, ou seja, pela violência, e que a junção dessas duas facetas é que faria a sociedade fluir. De outra feita, no afã de brevemente definir o conceito de Estado em Gramsci e a questão da problemática do fim deste Estado que se dá de forma apenas restrita.

De acordo com Adams e Pfeifer (2006):

Finalmente, para Gramsci, a ideia de revolução se coloca como transição como processo, pela estratégia de “guerra de posição”, a qual encerra uma batalha pela formação de consensos no interior da sociedade civil, ou seja, através do Estado ampliado. De tal modo, a problemática do fim do Estado em Gramsci expressa, necessariamente, o desaparecimento do Estado em sentido restrito, das formas de violência e repressão que caracterizam a dominação por meio da coerção, com a reabsorção da sociedade política pela sociedade civil, na qual vem tomar corpo a direção ético-política através de mecanismos de consenso e hegemonia (Adams e Pfeifer, 2006, p. 247-248).

Assim, entende-se que Estado ampliado se manifesta não apenas pela coerção por meio dos aparelhos de governo, mas sim também pelos aparelhos privados de hegemonia, ou seja, esfera de consenso ou sociedade civil e que este Estado pela ideia de revolução se coloca numa transição, ou seja, o seu lado coercitivo teria seu desaparecimento, mas absorvido pela sociedade civil.

Já com relação à definição de políticas públicas, as contribuições de Höfling (2001) são fundamentais para compreender para quem é fundamental se referir às “questões de fundos” quando se trata das questões relacionadas com os instrumentos de avaliação de programas, projetos e até mesmo de políticas públicas. Nelas, segundo a autora, estão as informações, decisões tomadas, escolhas, trajeto de implementação seguidos e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer.

Assim, Höfling (2001) direciona a um entendimento didático da compreensão de políticas públicas quando define que:

Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (Höfling, 2001, p. 31).

De acordo com Höfling (2001), as políticas sociais são ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, as quais são direcionadas para a redistribuição dos benefícios sociais e visam diminuir as desigualdades estruturais que foram produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Elas têm suas origens nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Seguindo essa linha de reflexão, as políticas sociais, particularmente as de educação se localizam em um tipo de Estado e, de acordo com Höfling (2001), assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. Nesse limite, no Brasil, as políticas educacionais implantadas por diversos governos estão inseridas no contexto do Estado Capitalista.

Garcia e Maciel (2019) enfatizam que a política social é um gênero da política pública que objetiva materializar direitos sociais conquistados pela sociedade, os quais estão amparados por lei e sedimentados no princípio da igualdade. A educação neste contexto é apresentada como uma política pública social, de dever do Estado, mas que não é pensada por seus organismos. As políticas sociais se caracterizam como formas de intervenção do Estado, objetivando à manutenção das relações sociais de dado contexto.

Höfling (2001) afirma que em uma sociedade com as características que tem a brasileira, desigual e heterogênea, a política educacional deve desempenhar importante papel, como a

democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, da formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”. É preciso ter claro que, no moderno Estado nacional, orientado por relações dessa ordem globalizada, a qual se caracteriza principalmente pelo neoliberalismo, ou seja, uma força paralela ao Estado que não precisa da sua benevolência, mas sim de regulamentá-lo de acordo com seus pressupostos.

No caso das políticas públicas, pode-se dizer que elas são influenciadas por reformas orientadas pelos organismos como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento – Ocde, entre outras. Neste Estado, se a sociedade civil não se organizar, não cobrar e lutar pelos direitos constitucionais, está fadada a ser ainda mais massacrada.

Conforme descreve Maciel (2020), a forma como o Estado se organiza vai influenciar diretamente o desenvolvimento das políticas sociais.

A forma e a organização do Estado demarcam como as políticas sociais são desenvolvidas e qual é a diretriz a orientar as políticas nacionais. Alterações na constituição do Estado nacional têm sido consolidadas no decorrer de reforma estatal (fim dos anos 1980 e nos anos 1990) (Maciel, 2020, p. 50).

Partindo destas considerações, busca-se traçar brevemente o contexto que influenciou o início das políticas de maior potência no Brasil, voltadas para o ensino superior, trazendo para reflexão como o Brasil sai de uma Ditadura e na mesma década se aprova uma constituição que guiará estas políticas para as próximas décadas.

De acordo com Skidmore (1998), o Brasil do início da década de 1980 ainda vivia o fim da ditadura militar com pressões populares por eleições que resultaram no movimento das “Diretas já”, que teve a participação de diversos segmentos da sociedade, por exemplo, os intelectuais, artistas, pessoas ligadas a igreja católica⁸, partidos políticos dentre outras. Sua principal reivindicação era que o Brasil se redemocratizasse e permitisse a participação da sociedade civil nas escolhas de seus governos.

O movimento culminou com a escolha de um presidente civil, Tancredo Neves, que faleceu pouco tempo depois, no ano de 1985, fato que levou José Sarney que era seu vice-presidente a assumir o Governo Brasileiro. Na economia, o Brasil estava endividado por conta dos diversos planos econômicos anteriores e fazia o enfrentamento das dificuldades para rolar a dívida com as instituições de crédito, o que tornava a situação brasileira insuportável.

⁸ A Igreja Católica que, no início da Ditadura Militar, ficou ao lado dos militares para espantar o “fantasma do comunismo”, na segunda metade da década de 1970 acertou o passo com a sociedade civil e passou a denunciar os atos da Ditadura Militar.

É neste cenário que surgem diversos planos econômicos, por exemplo, o Plano Cruzado, o Bresser e o Plano Verão, os quais não foram vitoriosos, o que só viria a acontecer já na década de 1990 com o Governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Se no campo econômico a década de 1980 para muitos foi um desastre, no campo político, apesar do início do processo de democratização do Brasil caminhar ainda em paços lentos, não se pode deixar de enfatizar a aprovação da Carta Maior do país que foi a Constituição Federal de 1988, consolidando assim tanto o fim da ditadura militar, como também possibilitando ao povo brasileiro inúmeras conquistas de direitos na educação, inclusão, saúde e liberdade de pensamento.

A Carta Magna de 1988 estabeleceu o capítulo III do seu texto para tratar sobre o direito a educação, com seus Arts. 205 e 206 e incisos de I a IV assegurou:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988 simboliza um significativo avanço na garantia dos direitos fundamentais no Brasil. Impôs no seu Art. 205, o dever ao Estado e à família de que a educação é um direito de todos, e ainda no Inciso I do mesmo artigo garantiu que o ensino seria ministrado obedecendo ao princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola.

Em diversas passagens do seu texto faz referência à equidade, seja na organização de seus sistemas de ensino com a definição de seus entes, das formas de colaboração ou na distribuição dos recursos públicos, o qual assegurou a prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório com a garantia de padrão de qualidade e equidade. No entanto, o processo histórico que o Estado capitalista impôs, criou e influenciou as condições para a construção de políticas públicas sociais, de educação, ações afirmativas e dentre outras, como um mecanismo de resistência a este processo histórico de exclusão aos bens do Estado.

Outro dispositivo legal a ser destacado nessa discussão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, a qual reafirma alguns dos princípios já consagrados na Constituição de 1988 e nas Declarações mundiais como já mencionadas anteriormente. Nesse particular, é mister reconhecer que, apesar das diversas disputas e conflitos de interesse que

marcaram sua tramitação no parlamento para sua aprovação, o texto final da LDB pode ser visto como um mecanismo que procura romper com as orientações e determinações da política educacional herdada por força dos governos militares no Brasil e redimensiona a educação básica, por exemplo.

Não seria exagero pôr em relevo que as mudanças no cenário político nacional e a aprovação desses dois grandes marcos, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/1996, funcionaram como dispositivos que ensejaram discutir políticas sociais com características e ênfases voltadas para correção de assimetrias e desigualdades de oportunidades sociais e culturais, como é o caso do acesso à educação superior, abrindo-se caminhos para as políticas de democratização do acesso expressos em iniciativas como, por exemplo, Reuni, Pnaes, Política de Cotas e Ações Afirmativas. Essas mudanças tentaram suavizar o reflexo do modelo adotado pelo Brasil, o qual priorizou o aumento de vagas através da privatização.

De acordo com Pinto (2004), mesmo que desde 1960 a política do Governo Federal tenha sido esse modelo, a taxa de escolarização bruta da educação superior ainda é uma das mais baixas da América Latina, mesmo com o grau elevadíssimo de privatização e que o resultado disto tem sido cada vez mais a elitização do perfil dos alunos em duas situações, nos cursos mais concorrentes seja ele público e nas Instituições privadas.

Assim, pelos dados apresentados, podemos concluir que o modelo de expansão da educação superior adotado no Brasil, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68), em plena ditadura militar, e intensificado após a aprovação da LDB (Lei n. 9.394/96), no governo Fernando Henrique Cardoso, que teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado, não logrou sequer resolver o problema do atendimento em níveis compatíveis com a riqueza do país além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes, com graves consequências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade (Pinto, 2004 p. 730).

As mudanças ocorridas no sistema capitalista a partir do final do século XX exigiram uma maior complexificação do processo produtivo e, por consequência, uma nova qualificação da força produtiva e diminuição de seu custo. Como bem explicam Silva Júnior e Sguissardi (2013):

Ao longo das duas últimas décadas do século XX o sistema capitalista mundial foi marcado por uma série de mudanças nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e financeira que culminou na globalização da economia, levando à expansão do processo de internacionalização da produção, desregulamentação do sistema financeiro mundial, aumento do fluxo internacional de capitais, maior integração dos sistemas financeiros mundiais e elevação da concorrência nos mercados produtivos e financeiros. Esta mudança exigiu reformas institucionais na República Federativa do Brasil. A

matriz teórica, política e ideológica desse movimento estruturou-se no processo de reforma do aparelho de Estado iniciado em 1995 quando assume o poder o Presidente Fernando H. Cardoso (FHC). A expansão da economia no âmbito global está associada à incorporação de avanços tecnológicos que demandam conhecimentos cada vez mais especializados que resultam em maior complexificação do processo produtivo, o qual, por sua vez, passa a exigir nova qualificação da força de trabalho e diminuição de seu custo, ao mesmo tempo em que se modificam o processo de acumulação, de valorização do capital, bem como a reprodução social e a sociabilidade do trabalhador (Silva Júnior e Sguissardi, 2013, p. 120-121).

No Brasil, essas mudanças marcam a abertura dos seus mercados ao investimento estrangeiro, por meio do fluxo de capital externo direto. Na Educação Superior, o reflexo disso é traduzido, como bem ilustrou Sguissardi (2022), ao analisar dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep:

Em relação à expansão mercantilizada da educação superior no decênio 2010-2020, os números a seguir são altamente reveladores, tanto no caso das instituições quanto no das matrículas. Nesse período, as IES públicas passaram de 278 a 280 ou 0,7% de aumento. Com relação as IES privadas, de 2.089 a 2.177 ou 4,2% de aumento, mas, dentre elas, as com fins lucrativos (privado-mercantis) passaram de 946 a 1.291 ou 36,4% de aumento, enquanto as IES privadas, sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e outras), diminuíram de 1.143 a 862 ou -24% de redução. Em outros termos, ao tempo em que as IES públicas passaram de 11,7% em 2010 a 11,4% em 2020 das 2.457 IES do país, as IES privado-mercantis passaram de 40% em 2010 a 52,5% em 2020. (Sguissardi, 2022, p. 2).

Quanto às matrículas, Sguissardi demonstra, pelos dados do Inep (2022), que:

Nessa década, as matrículas das IES públicas passaram de 1.643.298 a 1.929.995 ou 17,4% de aumento; as matrículas das IES privadas, de 4.736.001 a 6.750.950 ou 42% de aumento, mas, dentre elas, as com fins lucrativos (privado-mercantis) passaram de 2.066.473 a 4.833.599 ou 133,9% de aumento, enquanto as matrículas das IES privadas, sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e outras) reduziram-se de 2.697.589 a 1.890.740 ou -29% de redução. Em outros termos, ao tempo em que as matrículas das IES públicas passaram de 25% em 2010 a 22,2% em 2020 dentre as 8.680.945 matrículas do país, as matrículas das IES privado-mercantis passaram de 32,4% em 2010 a 55,7% em 2020 (INEP apud Sguissardi 2022, p.2).

Esses elementos trazidos por Sguissardi (2022) são reveladores para afirmar que o acesso à educação superior no Brasil é um problema histórico e que envolve a relação das mudanças do sistema capitalista, as quais tendem a transformar o próprio trabalhador em mercadoria e que demonstra acentuar cada vez mais o abismo das oportunidades entre pobres e ricos.

Já quando a discussão é sobre inclusão na educação superior, Heringer apresenta causas relacionadas com a baixa frequência com relação a educação superior que permite entender o enorme *apartheid* estabelecido, sobretudo, pelo fator econômico:

As raízes desta baixa frequência na educação superior têm diferentes tipos de causa. A primeira delas refere-se à gigantesca desigualdade de oportunidades no país. O sistema de educação básica brasileiro possui tanto escolas públicas quanto privadas, sendo estas últimas em menor número, em geral de melhor qualidade e acessíveis àqueles que podem pagar. O sistema educacional privado na educação básica é ocupado principalmente por estudantes de classe média e alta, que podem custear altas mensalidades. Estudantes que concluem o ensino básico nestas escolas são tradicionalmente aprovados em maior proporção nos exames para ingresso nas melhores universidades brasileiras que, ironicamente, são em sua maioria públicas e sem custos para o estudante. As consequências desta estrutura no longo prazo são a grande concentração de estudantes de maior renda e brancos nas universidades públicas (Heringer, 2018, p. 8 e 9).

Os resultados desse sistema de educação é a segregação daqueles estudantes que historicamente já foram penalizados por um processo de exclusão das boas escolas no ensino médio, nas quais se encontram os negros que na sua grande maioria só tiveram a opção de estudar na rede pública e, não sendo possível seu acesso aos cursos superiores de uma Instituição Federal, resta a tentativa de ingresso em Instituições particulares, as quais têm diversos tipos de taxas que vai desde o pagamento da matrícula, como também a qualquer outro documento solicitado pelo estudante.

No contexto da chamada reforma do Estado, sobre a qual explica Martins e Krawczyk (2018) durante as gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/ 1999-2002), o Poder Executivo brasileiro e os organismos internacionais incentivaram o empresariado a ter um maior envolvimento na responsabilidade pelo bem-estar das pessoas, sobretudo na educação.

Já os Governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003/2010) e da Presidente Dilma Rousseff (2011/2016) diferenciam-se do governo anterior, quando se trata de educação superior, pelas aprovações de projetos e programas que tentam diminuir o enorme abismo do histórico das oportunidades de acesso. Exemplo disso foi a aprovação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (2007), o Plano Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes e a aprovação da Lei 12.711/2012 conhecida nacionalmente como a política de cotas. Entende-se a importância dessas políticas na tentativa de expansão de vagas na rede pública, como também para ampliar políticas de inclusão e assistência estudantil.

Segundo descreveu Evangelista *et al* (2022 p. 232):

A implementação de programas como o de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2007, o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e a Lei de Cotas n.º 12.711 em 2012, alterada em 2016 a partir da Lei n.º

13.409, resultaram na expansão de vagas nos campus universitários, na democratização do acesso contribuindo para que grupos em condições de vulnerabilidade ingressem nos cursos de graduação das universidades públicas, bem como para que os estudantes de graduação tenham condições de ingressar, permanecer e concluir o curso.

Neste sentido se buscará, a partir deste momento, enfocar as políticas de maior relevância no campo da Educação Superior Pública como o Reuni, Pnaes, Política de Cotas e as ações afirmativas, por se entender que são políticas públicas de maior potência neste período.

2.1.1 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni

O Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. O Programa tinha como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

Em relação ao campo de investigação empírico da Ufac, é preciso destacar que a IES já havia sido contemplada, em um primeiro momento, no Governo Lula com a ampliação de vagas no programa de expansão para a interiorização das Universidades Federais que alguns autores, como Fachinetti (2022), afirma ser a Fase I do Programa de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior. Por meio desse programa, a Ufac, no ano de 2007, inaugurou um Campus, chamado de Campus Floresta na Cidade de Cruzeiro do Sul, expandindo o número de cursos para aquela comunidade e consequentemente o número de vagas.

Para ilustrar, o que antes era oferecido no município de Cruzeiro do Sul-AC era o Curso de Licenciatura Plena em Letras: Vernáculo/Língua Inglesa e o de Licenciatura Plena em Pedagogia. Com essa primeira fase de expansão se criaram mais sete cursos permanentes, com novo espaço físico ampliado e condições acadêmico-administrativas reestruturadas, inclusive com aumento do quadro docente, dos servidores-técnicos e do corpo discente.

Com a consolidação do projeto de expansão, hoje a Ufac oferece, de acordo com os dados do Edital Prograd nº 02-2024 – Processo Seletivo do Sisu 2024, naquele campus, os cursos de: Ciências Biológicas (Bacharelado), Ciências Biológicas (Licenciatura), Direito (Bacharelado), Enfermagem (Bacharelado), Engenharia Agrônômica (Bacharelado), Engenharia Florestal (Bacharelado) Letras - Espanhol (Licenciatura) Letras - Inglês

(Licenciatura), Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura) e Pedagogia (Licenciatura), chegando a um número de vagas de 1.012 (hum mil e doze).

Uma segunda fase se dá com a publicação do Reuni, como afirma Fachinetti (2022):

A instituição do Reuni, caracteriza a segunda fase de Expansão do governo Lula iniciada em 2003, e estendida em 2007, marcando os anos 2008-2012. Mantém-se a dimensão da interiorização das universidades federais no país e acrescenta-se a ideia de reestruturação, embasada nos conceitos da administração gerencial (Fachinetti, 2022 p. 59).

De acordo com Fachinetti (2022), o Reuni se estabelece por contrato de Gestão, no qual se pactua entre a Administração direta e indireta, por meio de instrumento contratual, entre administradores e o poder público. Desenvolve-se por metas e prazos estabelecidos entre os dois entes que se sujeitam ao controle de resultados:

Assim, o Reuni tornou-se objeto de controle para mensurar desempenho e rendimentos da Educação Superior. O acordo de metas deveria ser cumprido no prazo de cinco anos e foi estabelecido com as universidades que aderiram ao programa. Dessa forma, a adesão ao Programa ocorria com o envio das propostas por parte das instituições, era assinado o “termo de pactuação de metas e de fixação de recursos humanos e financeiros adicionais destinados à universidade” os repasses realizados nas instituições eram “condicionados aos cumprimentos das etapas previstas no projeto (Fachinetti, 2022 p. 61).

No escopo do Projeto do Reuni, estavam definidas as seguintes diretrizes:

I - Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007).

As 06 (seis) diretrizes do Programa enfatizam questões que se relacionam à evasão, à ocupação de vagas ociosas e ao aumento de vagas no período noturno. De acordo com Siqueira (2015, p. 32):

Nessas diretrizes, também se percebe a busca por maior eficiência, na figura da diminuição do desperdício, quando no inciso I clama pela redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas. Como também no decorrer desse

mesmo inciso e nos demais, podemos identificar a persecução da otimização da relação de entradas e saídas, tanto por meio da ampliação da inclusão, quanto pelo melhor aproveitamento da estrutura e de novos arranjos organizacionais.

Na prática, o modo de operação do programa se daria com as universidades federais assinando um termo de pactuação de metas e de fixação de recursos humanos e financeiros adicionais destinados à universidade, preparando seu plano interno com o estabelecimento de metas, de acordo com o que preconizava as 06 (seis) diretrizes do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

O programa representava um avanço significativo em muitos aspectos da oferta do ensino superior público brasileiro, com metas pré-estabelecidas de redução da evasão, ocupação de vagas ociosas, aumento de vagas, principalmente no período noturno, fazendo uma importante conexão com a classe trabalhadora que, como se sabe no Brasil, não tem muita opção para prosseguir com seus estudos. Trazia também diretrizes para a inclusão e assistência estudantil e a revisão na estrutura acadêmica. Um dos aspectos que chama a atenção para esse programa foi o esforço no sentido de democratizar o acesso aos cursos superiores das Instituições com novos cursos e o aumento de vagas. Dentre as diretrizes estabelecidas, a pesquisa buscou discorrer sobre o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, e ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, as quais se entende que têm relação com o objeto da pesquisa.

A Ufac elaborou sua proposta para a adesão ao Programa e para apresentá-la à instância máxima da universidade. O Conselho Universitário foi convocado em outubro de 2007 para apreciar a proposta, a qual foi aprovada por unanimidade com bem descreve Silva (2019a):

No tocante ao segundo elemento, tem-se o REUNI. A Proposta Reuni Ufac 2008- 2012 foi apresentada no dia 29 de outubro de 2007 ao Conselho Universitário, e aprovada na mesma data, por 37 (trinta e sete) votos a favor, 19 (dezenove) votos contra e 06 (seis) abstenções. Após a proposta Ufac ser encaminhada à análise do Ministério da Educação (MEC), obteve, por meio do parecer dos consultores ad hoc e da Secretaria de Educação Superior (Sesu), a qualificação de status: “Atente”, em 23 de novembro de 2007, e o manifesto a favor da aprovação da proposta, pelo Parecer de Homologação 11, em 27 de novembro de 2007, pela Comissão de Homologações do MEC. (Silva, 2019a, p. 94).

Passado o clima desconfortável na sua aprovação no Conselho Universitário⁹, apesar da proposta inicial ser tímida, o programa trouxe inúmeros ganhos a Universidade, por exemplo:

⁹ O desconforto se deu por conta do modo com que o Reuni foi verticalmente introduzido na Ufac. Era um Decreto e, portanto, sem muito o que discutir, teriam que cumprir. Não houve discussão aprofundada no Conselho

a consolidação do projeto interno de expansão do *Campus* da Floresta na Cidade de Cruzeiro do Sul-AC, criou condições para diminuir as taxas de evasão e retenção, aumentou o número de cursos e de vagas na Ufac e ainda projetou a possibilidade de outro *Campi* do Alto Acre na Cidade de Brasileia-AC.

Na Ufac, o esforço do aumento de vagas se deu visando a que todos os cursos passariam a ter 50 (cinquenta) vagas. Essa meta não foi alcançada totalmente, como aponta Brito Filho:

A meta de preencher todos os cursos com 50 vagas ficou pendente. Em 2016, observou-se que não houve alcance nos cursos de Artes Cênicas, 40 (quarenta) vagas, Enfermagem Bach., 30 (trinta) vagas, Geografia Bach., 40 (quarenta) vagas, Música Lic. 40 (quarenta) vagas, estes em Rio Branco, e Enfermagem Bach., 30 (trinta) vagas, em Cruzeiro do Sul. Porém, no curso de História matutino chegou-se a 100 (cem) vagas, Medicina 80 (oitenta) vagas e Engenharia Florestal também com 80 (oitenta) vagas (UFAC, 2018). Em relação às ofertas do período noturno, houve estagnação entre 2008 e 2009. O ápice ocorreu em 2010, com 580 (quinhentas e oitenta) vagas. O mínimo deu-se em 2008, quando 460 (quatrocentas e sessenta) vagas foram oferecidas. No entanto, de 2011 para 2012, também houve queda de 580 (quinhentas e oitenta) para 490 (quatrocentas e noventa) vagas noturnas, o que representou apenas 23,9% do total oferecido naquele ano, proporcionalmente bem abaixo do ano de 2007, quando o percentual de vagas noturnas ficou em 28,03% do total. (Brito Filho, 2019, p. 110-111).

No programa da Ufac, pode-se observar no quadro abaixo o desenvolvimento do aumento de vagas a partir do ano de 2008:

QUADRO 05 - Desenvolvimento no número de vagas da graduação oriundas do reuni na Ufac

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Previsão aumento		235	650	1.115	1.630	1.980
Total esperado de vagas		1.810	1.970	2.435	2.950	3.300
Total de vagas reais ofertadas	1.320	1.610	1.920	2.050	2.100	2.050
Vagas noturnas ofertadas	370	460	530	530	580	490
(II/I)	28,03%	28,57%	27,60 %	25,85 %	27,61 %	23,90%

Fonte: Brito Filho (2019) com base no Plano de Metas, Relatórios de Gestão e editais da UFAC.

Pelos dados trazidos por Brito Filho (2019), a relação da previsão e o que realmente foi acrescido se observa apenas no ano de 2008, quando as vagas reais ofertadas passaram da previsão de aumento. Nos dois últimos anos - 2011/2012, as vagas ofertadas tiveram redução. Já no período noturno, entre os anos de 2008 e 2009, houve uma estagnação que só teve um aumento significativo no ano de 2010.

As vagas abertas a mais no período noturno viriam ao encontro de uma parcela da população brasileira, principalmente os trabalhadores que durante o dia não tinham opção de realizar um curso superior e agora poderiam unir o estudo ao trabalho. A realidade brasileira, na qual os trabalhadores exercem às vezes uma jornada tripla de trabalho, envolvendo ainda os sábados, não se vislumbra programas que atendam a este público tão excluídos dos cursos superiores. Este problema ainda não está na agenda das Instituições de Ensino Superior Públicas no país.

Talvez pensar em programas direcionados ao público, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor o faz, poderia ser um modelo a ser perseguido como uma alternativa a se pensar para o público dos trabalhadores excluídos da educação superior, por conta de sua mercadoria, a mão-de-obra. No entanto, cabe registrar que o que o Reuni trouxe quanto a esse item foi bastante significativo.

Com o impacto das metas do Programa quanto ao aumento de vagas e cursos, a Ufac, pelo ambiente dos debates acadêmicos quanto à necessidade de se ter um número maior de vagas e, também, pela influência política, no ano de 2012 começou a incluir em seus editais de seleção o aumento de vagas no curso de medicina, passando para o total de 80 (oitenta). A influência política se deu no sentido de estreitar parcerias com o governo do estado do Acre e parlamentares no apoio aos recursos financeiros, para se fazer frente a laboratórios e equipamentos no sentido de consolidar o projeto do curso.

Com relação à assistência estudantil, antes do Reuni, a Ufac assistia alunos da seguinte forma. Já existia atendimento por meio de um setor médico a que os discentes poderiam ter acesso. A assistência social existia, mesmo tímida, por conta da ausência de profissionais. Também existiam os estágios extracurriculares e um atendimento mais universal com relação à alimentação.

Como descreve Brito Filho:

A Universidade já possuía alguns serviços de atendimento aos estudantes, com saúde, assistência social, estágios extracurriculares, o Restaurante Universitário (RU) com qualquer das refeições (café da manhã, almoço ou jantar) para estudantes da graduação ao valor de R\$1,00 (UFAC, 2018); além dos programas de Bolsa e Monitoria, Bolsa e Iniciação Científica (PIBIC), Bolsa e Extensão (PIBEX) e de Educação Tutorial (PET), dentre outros. Entretanto, devido ao ingresso de vários estudantes de baixa renda, outras ações eram necessárias para com apoio os alunos pudessem se desenvolver com qualidade Projeto Proposta REUNI UFAC 2008-2012 (UFAC, 2007): como apoio logístico (transporte), cultural (investimento em línguas estrangeiras), residencial visto que muitos advêm do interior e outros estados e não suportam os custos de moradia, reformas prediais (do RU e biblioteca,

por exemplo) e proporcional aquisição de insumos (computadores, livros e etc). (Brito Filho, 2018 p. 113).

Dentro da proposta apresentada, a Ufac elaborou as seguintes metas: - Ampliar as bolsas acadêmicas existentes para ensino, pesquisa e extensão e criar outras, como o Programa Institucional de Assistência Estudantil; - Fomentar RU, biblioteca, serviços de saúde etc.; - Implantar núcleo de informática, com prioridade aos alunos de baixa renda.

Especificamente quanto ao Reuni, de acordo com Brito Filho (2018), entre 2008 e 2012, foram concedidos ao todo 371 (trezentas e setenta e uma) bolsas de estudo, divididas da seguinte forma: 09 (nove) em 2008, 58 (cinquenta e oito) em 2009, 79 (setenta e nove) em 2010, 114 (cento e catorze) em 2011 e 111 (cento e onze) em 2012.

Com relação a fomentar o Restaurante Universitário, a política que a Ufac perseguiu foi a de não aumento do *ticket* alimentação para os estudantes e a ampliação do Restaurante Universitário, possibilitando que um número maior de estudantes o utilizasse com maior qualidade do ponto de vista da estrutura e da alimentação. Quanto à Biblioteca, houve um acréscimo em sua estrutura, ainda que tímida, e reforma dos espaços já existentes melhorando a qualidade de atendimento.

O serviço de saúde continuou com a mesma política do atendimento do estudante, no entanto, ganhou novo espaço, pois antes era desenvolvido no prédio da atual Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, passou a ser desenvolvido no prédio do bloco administrativo de Medicina, possibilitando um maior espaço e o incremento da contratação de pessoal como auxiliares, enfermeiros, assistente social, médicos para acolher melhor os discentes, técnicos administrativos e docentes. Atualmente, a política de assistência estudantil na Ufac, quanto à saúde, ainda carece de melhorias, considerando que a demanda por atendimento psicológico só tem aumentado, e a ausência de profissionais e estrutura indicada na área impossibilita um pleno atendimento aos discentes. Quanto à meta de implantação do núcleo de informática, não prosperou.

2.1.2 O Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes

Em 2007, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Esse programa objetivava ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, oferecendo auxílio estudantil para moradia, alimentação, transporte, cultura, esporte, inclusão digital e assistência à saúde.

Já em 2010, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil, que apresenta as diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos dessa natureza. Esse plano teve como um de seus objetivos a redução da evasão nas universidades federais.

A Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é uma política estratégica para garantir a permanência e o êxito dos estudantes matriculados nas instituições de educação pública, incluindo universidades e institutos federais. Ela foi instituída pela Lei nº 14.914/2024 e tem como objetivo principal democratizar o acesso à educação pública federal, minimizar desigualdades sociais e regionais, reduzir taxas de retenção e evasão, e melhorar os índices de desempenho acadêmico e inclusão social dos estudantes de acordo com o Ministério da Educação¹⁰, a ação é destinada a democratizar o acesso e a permanência na educação superior de estudantes de baixa renda, matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e reduzir as taxas de evasão e retenção.

Essa ação para todos os jovens estudantes das Universidades do Brasil significou algumas possibilidades, por exemplo: o subsídio ao Restaurante Universitário que impactava diretamente na compra das refeições, a bolsa de assistência que permitiu que o estudante cobrisse algumas despesas durante o seu percurso formativo, auxílio para moradia estudantil, transporte, saúde, inclusão digital, dentre outras. Um avanço significativo na política de permanência dos estudantes que iria impactar diretamente na sua retenção e evasão.

Na Ufac, única Universidade Pública Federal do estado do Acre, a Política Nacional de Assistência Estudantil tem se materializado por meio dos diversos programas que objetivam atender à comunidade estudantil. De acordo com Adão Silva (2019), dois programas, dentre muitos que a Ufac desenvolve, são exemplos relevantes: o Pró-Inclusão e o Pró-Estudo, os quais se caracterizam por sua amplitude na oferta de bolsas com a utilização dos recursos financeiros do Pnaes.

Os dois programas têm por finalidade atender às proposições do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes, que busca ampliar as condições de permanência dos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na educação superior federal, por meio de ações que: a) Democratizem as condições de permanência na educação superior pública federal; b) Minimizem os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da

¹⁰ GOV.BR. **Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pnaes>. Acesso em: 20 jan. 2025.

educação superior; c) Reduzam as taxas de retenção e evasão; d) Contribuam para a promoção da inclusão social pela educação. (Edital Ufac/Proaes nº 19/2023).

Desde a criação do Pnaes que a Universidade Federal do Acre vem materializando o programa, desenvolvendo, além das ações referidas, outras com o objetivo de assistir o público estudantil vulnerável economicamente. São eles: Pró-Ciência, Ações Proaes, Programa de Residência Estudantil campus Floresta, Pró-Docência, Seleção de Bolsistas para o Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial, Auxílios Creche e Moradia, Auxílios Passe Livre e Deslocamento Intermunicipal, Pró-PcD, Auxílio Manutenção Acadêmica, Pró-Acessibilidade, Promaed, Protaed, Auxílio Estudantil para Participação nos Jogos Universitários do Acre, Pró-Música, Programa de Auxílio Emergencial, Auxílio Alimentação, Pró-Polos (Interior). Todos disciplinados através de editais, nos quais os estudantes podem concorrer.

Para efeito de ilustração sobre a forma como os recursos do Pnaes estão sendo utilizados pelos editais que disponibilizam auxílio e bolsas, foram produzidos 02 (dois) quadros que estratificam a aplicação dos recursos do programa entre os anos de 2023 e 2024, extraídos do Relatório de Gestão da Universidade Federal do Acre. A pesquisa procurou nos Editais a diferenciação entre Bolsa e Auxílio e todos são omissos quanto a esta diferença.

No entanto, técnicos da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis informaram que Bolsa é um valor maior e com uma periodicidade também maior, não podendo acumular. Já o Auxílio se caracteriza por valores menores em parcelas únicas, exceto alguns casos, por exemplo, o Auxílio moradia, que é semestral apesar dos valores atuais serem baixíssimos de apenas R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais). Dados extraídos do relatório de Gestão da Universidade Federal do Acre 2023, ilustrados no Quadro 06, demonstram os Editais de 2023, sua vigência, oferta e o valor total pago por cada auxílio:

QUADRO 6 - Assistência estudantil - Auxílios - 2023/2024

Auxílios	Edital Mês/Ano	Vigência do Edital	Ofertados em Edital	Concedidos (CPF)	Valor Total Pago (R\$) com orçamento de 2023
Creche	Edital nº 09/2023	07/2023 a 03/2024	43	43	71.000,00
	Edital nº 20/2023	11/2023 a 03/2024	50	23	11.500,00
Deslocamento Indígena	23107.021277/2023-88	07/2023	46	46	11.500,00
	23107.029953/2023-61	10/2023	0	46	11.500,00
	23107.036208/2023-79	12/2023	46	46	11.500,00

Emergencial	Edital nº 03/2023	03 a 12/2023	100	31	12.400,00
Intermunicipal	Edital nº 10/2023	06/2023 a 03/2024	29	29	19.000,00
	Edital nº 21/2023	11/2023 a 03/2024	100	35	7.000,00
Man./Acadêmica	Edital nº 12/2023	06/2023 a 03/2024	1.122	1.060	80.250,00
Moradia	Edital nº 09/2023	06/2023 a 03/2024	40	40	63.250,00
	Edital nº 20/2023	11/2023 a 03/2024	50	28	14.000,00
Passe Livre (RBCO)	Edital nº 10/2023	08/2023 a 03/2024	400	285	59.615,00
	Edital nº 21/2023	11/2023 a 03/2024	150	139	9.011,00
Passe Livre (CZS)	Edital nº 10/2023	08/2023 a 03/2024	225	214	134.100,00
	Edital nº 21/2023	11/2023 a 03/2024	150	76	15.200,00
JUBS	Edital nº 18/2023	10/2023 a 03/2024	50	28	28.000,00
JUAC	Edital nº 16/2023	07/2023 a 03/2024	50	13	6.500,00
Pró-Ciência	Edital nº 02/2023	02 a 12/2023	61	44	52.900,00
Total de Auxílios			2.712	2.226	618.226,00

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do relatório de Gestão da Universidade Federal do Acre 2023.

De acordo com o relatório de Gestão da Ufac, o total de 2.226 auxílios concedidos se refere ao quantitativo de 1.178 alunos (CPF's) contemplados, pois um aluno pode ser beneficiado com mais de 01 (um) auxílio. Destaque para os auxílios creche, manutenção acadêmica e passe livre, os quais estão dentre os mais acessados.

QUADRO 07 - Assistência estudantil - Bolsas - 2023/2024

Bolsas	Edital Mês/Ano	Vigência do Edital	Ofertados em Edital	Concedidos (CPF)	Valor Total Pago (R\$) com orçamento de 2023
Pró-Estudo	Edital nº 06/2023	06/2023 a 03/2024	292	221	693.000,00
	Edital nº 19/2023	11/2023 a 03/2024	245	207	206.950,00
Pró-Inclusão	Edital nº 06/2023	06/2023 a 03/2024	136	139	426.000,00
	Edital nº 19/2023	11/2023 a 03/2024	116	84	83.500,00
Promaed Pós-Graduação	Edital nº 01/2023	03/2024 a 03/2024	01	01	6.750,00
Protaed	Edital nº 15/2023	07/2023 a 03/2024	09	05	22.400,00
	Edital nº 25/2023	11/2023 a 03/2024	04	02	800,00
Pró-Música	Edital nº 27/2023	11/2023 a 03/2024	10	05	8.000,00

Pró-Acessibilidade	Edital nº 13/2023	07/2023 a 03/2024	11	09	46.550,00
Ações Proaes	Edital nº 04/2023	04/2023 a 03/2024	40	40	203.200,00
Pró-PcD	Edital nº 23/2023	11/2023 a 03/2024	40	13	18.200,00
	Edital nº 11/2023	06/2023 a 03/2024	44	38	147.700,00
Pró-Docência	Edital nº 07/2023	06/2023 a 03/2024	15	07	19.200,00
Observatório de Discriminação Racial (ODR)	Edital nº 08/2023	06/2023 a 03/2024	05	05	20.800,00
	Edital nº 22/2023	11/2023 a 03/2024	03	03	4.000,00
Residência Estudantil	Edital nº 05/2023	05/2023 a 12/2024	28	27	105.000,00
Total Bolsas			1.144	916*	2.469.000,00

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do relatório de Gestão da Universidade Federal do Acre 2023.

Conforme se observa, o relatório de Gestão do total de 916 bolsas concedidas se refere ao quantitativo de 883 alunos (CPFs) contemplados. Vale ressaltar que referente aos editais do semestre 2022.2, foram pagos com o orçamento de 2023 o montante de R\$ 561.500,00 (quinhentos e sessenta e um mil e quinhentos reais) não contabilizados no Quadro 7.

Os programas que demandam mais e são mais acessados são: Ações Proaes, Pró-PcD, Residência Estudantil e os dois maiores Pró-Inclusão e Pró-Estudo. Os Programas Pró-Estudo e Pró-Inclusão, de acordo com o Edital Proaes/nº 19/2023, têm por finalidade atender às proposições do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes, que busca ampliar as condições de permanência dos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na educação superior federal por meio de ações que: a) Democratizem as condições de permanência na educação superior pública federal; b) Minimizem os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; c) Reduzam as taxas de retenção e evasão; d) Contribuam para a promoção da inclusão social pela educação. As ações estão diretamente ligadas ao apoio financeiro com pagamento de bolsas e auxílios.

O Pró-Estudo é para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados nos cursos de graduação, modalidade presencial. Já o Pró-Inclusão é para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que ingressaram com matrícula institucional pelo sistema de cotas - Lei de Cotas, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e que também estão regularmente matriculados em cursos de graduação, modalidade presencial. Além dos programas referidos, a Proaes disponibiliza vários outros auxílios, como: auxílio moradia, programa de monitoria para apoio ao estudante público-alvo da educação especial -

Promaed, auxílio passe livre, bolsa alimentação emergencial (BAE), auxílio equipamento, ações Proaes, auxílio manutenção acadêmica etc.

Para demonstrar como os discentes do curso de medicina estão sendo assistidos pelos diversos auxílios e bolsas, foi elaborado o Quadro 08, a partir de dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – Proaes, que ilustra o período de 2019 a 2023 por Cadastro de Pessoa Física contemplados.

QUADRO 8 - Assistência estudantil - Bolsas/Auxílio - 2023/2024 - Estudantes de Medicina

Ano	Curso	Bolsa/Auxílio	Contagem de CPF
2019	Medicina	Auxílio Moradia	5
		Promaed	5
		Auxílio Passe Livre	3
		Pró-Estudo	2
		Pró-Inclusão	1
		Pró-PcD	1
2020 (Pandemia)	Medicina	Auxílio Alimentação	26
		BAE	23
		Auxílio Equipamento	14
		Auxílio Moradia	4
		Pró-Estudo	4
		Promaed	4
		Pró-PcD	3
		Pró-Inclusão	1
2021 (pandemia)	Medicina	Auxílio Alimentação	36
		Pró-Estudo	7
		Pró-PcD	6
		Pró-Inclusão	6
		Promaed	6
		Auxílio Passe Livre	5
		Auxílio Moradia	4
		Ações Proaes	2
		Pró-PcD	2
		Auxílio Equipamento	1
2022	Medicina	Pró-Estudo	12
		Pró-Inclusão	11
		Promaed	7
		Ações Proaes	3
		Aux. Passe Livre	3
		Pró-PcD	3
		Auxílio Emergencial Proaes	1
2023	Medicina	Auxílio Manutenção Acadêmica	27
		Promaed	9
		Pró-Inclusão	7
		Pró-PcD	6
		Auxílio Passe-Livre (RBR)	4

		Pró-Estudo	4
		Auxílio Moradia	2
		Auxílio Emergencial	1

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do relatório de Gestão da Universidade Federal do Acre 2023.

Os dados acima demonstram que, entre 2019 e 2023, 271 (duzentos e setenta e um) CPFs de discentes do Curso de Medicina foram contemplados com algum auxílio ou bolsas. Esse número pode ser diminuído, considerando que o discente não pode acumular bolsa, no entanto, pode acumular, juntamente com a bolsa, até 03 (três) auxílios dependendo da situação.

Demonstra, ainda, a necessidade de se ampliar os recursos do Pnaes por serem insuficientes para atender à comunidade, pois se considerar que ingressam na Ufac, em todos os cursos, 2.300 (dois mil e trezentos) alunos, se levar-se em conta um ciclo de no mínimo 04 (quatro) anos para a conclusão do curso, percebe-se que o número passa para os 10.000 (dez mil) alunos, ou seja, os recursos ainda estão muito aquém para fazer frente à assistência estudantil.

Outra política de grande potência para alargar e democratizar o acesso à educação superior no Brasil foi aprovada em 2012, por meio da Lei 12711/2012, conhecida como a Lei de Cotas. A pesquisa tentará na próxima subseção apresentá-la e refletir sobre sua materialização na Ufac.

2.1.3 A Política de Cotas no Brasil e suas Contribuições nas formas de acesso à Educação Superior

Em 2012, foi aprovada a Lei 12.711 que obrigou a destinação de 50% das vagas das Instituições de Ensino Superior Federais para estudantes de escolas públicas, bem como negros e indígenas que também venham desse tipo de instituição. A lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824 e a Portaria Normativa nº 18, ambos publicados no mesmo ano que disciplinou Cotas nas Instituições Federais para implantação no ano de 2013.

A Lei 12.711/2012 se constitui num marco histórico na tentativa de sanar as distorções de oportunidades no acesso à educação superior, como também serviu de influência para o surgimento de outras políticas de acesso ao ensino superior, como é o caso do bônus do AIR.

Como se sabe, são muitos os condicionantes que permitem que os processos seletivos nas Ifes sejam cada vez mais excludentes. Como explica Evangelista *et al* (2022 p. 232):

Demarcadores sociais, como cor/etnia, gênero, renda, nível de escolarização, deficiências entre outros, são fatores condicionantes que contribuem para a

exclusão ou dificuldade no acesso desses grupos à educação superior, uma vez que o processo seletivo das universidades é meritocrático, não levando em consideração fatores históricos e socioeconômicos que podem interferir no desempenho do ingresso de estudantes nesse nível de educação. Assim, a implementação de ações afirmativas na educação superior se materializa como uma ferramenta que pode contribuir para a minimização das desigualdades socioeconômicas, geradas pela estrutura do sistema capitalista e orientadas pela lógica neoliberal que caracteriza a logicidade determinante da sociedade em que vivemos.

Na Ufac, os processos seletivos anteriores ao ano de 2012, eram realizados internamente. Existia uma Comissão Permanente de Vestibular que a cada ano apresentava uma proposta de Edital que continha os procedimentos para seleção de estudantes aos diversos cursos da Instituição. O vestibular era realizado em algumas cidades do Estado, como Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Manoel Urbano, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá, Xapuri, Brasília e Plácido de Castro, excluindo da participação alguns municípios como Santa Rosa do Purus, Jordão, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo por conta principalmente de que o acesso em boa parte do ano só seria possível por transporte aéreo. Moradores dessas regiões não tinham nem a possibilidade de realizar a prova. Outros não eram incluídos por fatores históricos que dizem respeito à oferta de vagas necessárias.

Dados do Edital nº. 02/2024/Prograd demonstram que a Ufac disponibiliza entre cursos de bacharelados e licenciaturas 2.300 (duas mil e trezentas) vagas anuais, divididas para 02 (dois) *campi*, 470 (quatrocentos e setenta) para o Campus Floresta na Cidade de Cruzeiro do Sul e 1.830 (um mil oitocentos e trinta) para o campus de Rio Branco.

Percebe-se então que a exclusão ao acesso à educação superior é mais acentuada quando estão na mesma discussão negros, pobres e deficientes, considerando que esse acesso sempre foi para grupos dominantes sociocultural e economicamente. Neste sentido, a aprovação da Lei nº 12.711/2002 veio possibilitar que essa população também tivesse a oportunidade de uma participação mais equânime.

Primeiramente, ela fazia referência no seu artigo primeiro de que a reserva de vagas em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, seria de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tinham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Já no artigo terceiro, dizia que, em cada instituição federal de ensino superior, essas vagas seriam preenchidas, por curso e turno, para 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, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge). A referida Lei sofreu a primeira alteração 04 (quatro) anos

depois pela Lei n.º 13.409/2016 que instituiu cotas nas universidades para as pessoas com deficiência, a qual modificava a redação de 03 (três) artigos:

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

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 e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Ibge.

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

Cabe destacar que tais alterações possibilitaram que pessoas com deficiências tivessem o mesmo direito quanto ao percentual dos outros estudantes cotistas que são selecionados pela política de cotas. Como bem descreve Evangelista *et al*:

Com as alterações citadas, as pessoas com deficiência passaram a ter o percentual de vagas igual a todos os outros estudantes cotistas que ingressam por meio da política de cotas. As alterações da Lei de Cotas, com a inserção das pessoas com deficiência como grupo a ser atendido pela reserva de vagas demonstra o reconhecimento desse grupo historicamente excluído da educação superior. O ingresso por meio da Política de Cotas destina a esse grupo uma possibilidade de acesso à educação e determina a necessidade de novas ações para ampliar as possibilidades de permanência na educação superior (Evangelista *et al* 2022, p. 233).

Essa alteração também passou a movimentar as Instituições de Ensino Superior no sentido das condições da oferta para esse público, considerando que para acolher estes cidadãos como estabeleceu a Lei teria que na prática se munir das condições como novos profissionais e espaços adequados para a permanência deste público durante seu percurso de formação.

Na Ufac, muito antes da implementação da Lei que 13.409/2016, já existia um setor com a finalidade de executar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade para estudantes e servidores com deficiência. O Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) foi criado pela Resolução nº 14, de 30 de abril de 2008 da Reitoria, homologada pela Resolução do Conselho Universitário

nº 10, de 18 de setembro de 2008. Ele se vincula à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – Proaes. Outra finalidade é apoiar o desenvolvimento inclusivo do público-alvo da modalidade de Educação Especial, bem como orientar o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito da Instituição.

No acolhimento e desenvolvimento das ações, o Núcleo oferece profissionais como Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (Tilsp), que são os que atuam em salas de aulas, eventos presenciais e virtuais mediados pela instituição de ensino e acompanhamento em setores da Ufac, com a finalidade de promover a acessibilidade, diminuindo barreiras de comunicação.

Existe, ainda, um setor de fisioterapia com a finalidade de prover os estudantes de toda a comunidade acadêmica, com prioridade aos alunos vinculados ao Núcleo, com diferentes tipos de deficiência, atendimentos de fisioterapia nas áreas de Ortopedia-Traumatologia e neurologia em casos de pequena e média complexidade. Ainda disponibiliza, por meio dos revisores de texto em Braile, serviços de adaptação e revisão de materiais didáticos nos formatos em Braile, ampliados e em áudio (*Word*), bem como serviços de audiodescrição, incluindo descrições de materiais didáticos, como também cards.

Realizam-se, também, atendimento de acompanhamento com acadêmicos público-alvo da educação especial, com orientações aos bolsistas e aos professores acerca das adaptações de materiais pedagógicos, disponibilização de recursos e serviços especializados, dentre outros serviços como o de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. No entanto, sabe-se que na realidade das Instituições Federais de Ensino Superior, apesar de existir a estrutura de acolhimento ainda carece de muitos profissionais para ampliar o quadro e oferecer os serviços com mais rapidez.

Outra alteração da Lei 12.711/2012 foi realizada recentemente pela Lei 14.723 de 13 de novembro de 2023, que estabeleceu com relação as Instituições de ensino superior que os 50% (cinquenta por cento) das vagas a serem preenchidas, estabelecidas no Art. 1º, devem ser reservadas para estudantes oriundos de família com renda igual ou inferior a 01 (um) salário mínimo *per capita*. Antes esse valor era de 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*.

Uma outra significativa mudança foi a inclusão de autodeclarados quilombolas, o que veio somar com os pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. A lei ainda disciplinou que os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, eles só assim passariam a disputar as vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação

superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.

Além dessas alterações, a Lei 14.723/2013 indicou como responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa o Ministério da educação e os ministérios responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade racial, de implementação da política indígena e indigenista, de promoção dos direitos humanos e da cidadania e de promoção de políticas públicas para a juventude. Esses ministérios para tais políticas ouviram a Fundação Nacional dos Povos Indígenas – Funai. A referida lei ainda indicou que a cada 10 anos o programa será avaliado com relação ao acesso destas populações. Aos que optarem pela reserva de vagas no ato da inscrição do concurso seletivo e se encontrem em situação de vulnerabilidade social, a norma indicou que terão prioridade para o recebimento de auxílio estudantil de programas desenvolvidos nas instituições federais de ensino.

Também legislou que as Ifes, no exercício de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão destas populações em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*. E ao final indicou que passados 03 (três) anos da divulgação dos resultados do censo do IBGE, o Executivo deverá adotar uma metodologia para atualizar anualmente os percentuais das populações referidas anteriores em relação à população das unidades da Federação.

A Ufac por força da Lei nº 12.711/2012 e suas modificações têm cumprido a legislação. Com relação às alterações realizadas pela Lei nº 13.409/2016 e pela Lei nº 14.723/2023, a instituição tem incorporado nos seus Editais de seleção o dispositivo legal. Cabe um registro da importância da comissão de Heteroidentificação. Na Ufac, essa comissão por anos tem trabalhado com seriedade e zelo, mesmo não sendo remunerada, o que demonstra o compromisso que a comissão tem na condução da identificação da comunidade de negros e indígenas nos processos seletivos.

Só mais recentemente foi que a Ufac passou a remunerar os membros da referida comissão pelo seu trabalho, apesar que os valores ainda estão muito abaixo do que realmente a comissão merece em tornar esta parte da seleção transparente e publica não permitindo quaisquer indícios de favorecimento. Cabe, ainda, outro registro da importância também da Comissão de Validade de Laudos Médicos. Esta comissão que avalia se os candidatos que se inscreveram para as cotas relativas a estudantes com deficiência, cumprem os requisitos estabelecidos na legislação e que, portanto, estão aptos a ocupar determinada vaga nos cursos

da Instituição. Tem cumprido uma responsabilidade enorme em não permitir que candidatos ocupem vagas daqueles que realmente estão cobertos pela legislação.

Para ilustrar como a política de cotas tem se materializado na Ufac, elaborou-se o Quadro 09, o qual expressa como são preenchidas as vagas pelos(as) candidatos(as) que obtiverem a maior pontuação em cada modalidade.

QUADRO 9 - Modalidades

Modalidade	Descrição
LB-EP	Candidatos(as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas
LB-PPI	Candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas
LI-EP	Candidatos(as) que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.
LI-PPI	Candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.
LB-PCD	Candidatos(as) com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.
LI-PCD	Candidatos(as) com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.
AO	Ampla Concorrência.
V1	Candidatos(as) com deficiência.
V2	Candidatos(as) com deficiência auditiva especificamente no curso de Letras - Libras.
B1	Candidatos(as) que tenham cursado todo o Ensino Médio, presencial e regular, em escolas privadas ou públicas da região do Estado do Acre (Ampla Concorrência).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir do Edital nº.02/2024/Prograd - Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Ufac/Sisu.

A modalidade B1 que são os candidatos (as) que tenham cursado todo o Ensino Médio, presencial e regular, em escolas privadas ou públicas da região do Estado do Acre é uma modalidade para fins de distinção quando da inscrição do candidato no Sisu, não aparecendo na distribuição das vagas do Edital nº 02/2024. A Ufac disponibiliza um total de 2.300 (duas mil e trezentas) vagas anuais distribuídas entre o Campus de Rio Branco com 1.830 (hum mil, oitocentos e trinta) vagas e o Campus Floresta em Cruzeiro do Sul com 470 (quatrocentas e setenta) vagas. Destas 1.298 (hum mil, duzentas e noventa e oito) são ocupadas pela política de Cotas.

No apêndice desta pesquisa, consta um quadro geral que ilustra nos diferentes cursos da Ufac a questão das vagas e a ocupação delas por modalidades. Especificamente para o Curso de Medicina da Ufac, elaborou-se o Quadro 10 para efeito de ilustração divisão/ocupação por modalidades.

QUADRO 10 - Modalidades e divisão das vagas por cota no curso de Bacharelado em Medicina da Ufac 2024

Modalidade	Descrição	Vagas Anuais
LB-EP	Candidatos(as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº. 12.711/2012).	02
LB-PPI	Candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº. 12.711/2012).	16
LI-EP	Candidatos(as) que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº. 12.711/2012).	02
LI-PPI	Candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº. 12.711/2012).	16
LB-PCD	Candidatos(as) com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº. 12.711/2012).	02
LI-PCD	Candidatos(as) com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº. 12.711/2012).	02
AO	Ampla Concorrência	38
V1	Candidatos(as) com deficiência.	02

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir do Edital Nº. 02/2024/PROGRAD.

Recentemente, a Ufac, em uma decisão histórica, resolveu instituir um programa de acesso e permanência específico para candidatos indígenas, pois mesmo concorrendo às vagas reservadas nos cursos de graduação para inclusão étnico-racial destinadas a pessoas pretas, pardas ou indígenas, estes não ascendiam à Universidade, razão pela qual o Conselho Universitário, em reunião plenária aprovou a Resolução nº 220, de 4 de dezembro de 2024 que disciplina ingresso e permanência desse segmento:

Art. 1º Instituir o Programa de Acesso e Permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre, conforme disposto nesta Resolução.

Art. 2º O Programa de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Acre constitui-se em política de ação afirmativa de

respeito e valorização da diversidade étnica e da pluralidade humana presentes na sociedade brasileira, em especial na região amazônica, mediante a ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e de estímulo à cultura, ampliando o alcance das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 3º O Programa de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas da Ufac destina-se às pessoas pertencentes aos povos indígenas e tem como finalidade assegurar condições de acesso específicas, a permanência e a conclusão do curso de graduação.

Art. 4º Nos termos desta Resolução, será disponibilizada 1 (uma) vaga supranumerária para estudantes indígenas em cada curso de graduação da Ufac ou até 2 (duas) nos cursos de dupla entrada.

Parágrafo único. Entende-se como vagas supranumerárias aquelas que serão criadas, além do número de vagas disposto nos atos autorizativos dos cursos, caso haja optantes aprovados(as) dos grupos a que se destinam estas vagas.

Art. 5º As vagas destinadas a esse programa serão adicionais às ofertadas como vagas iniciais dos cursos de graduação e não poderão ser consideradas no cômputo das vagas remanescentes.

Art. 11. Para fins de permanência, o Programa de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas aos cursos de graduação da Ufac garantirá aos estudantes indígenas:

I - bolsas com recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do orçamento institucional e de outras agências de fomento, de acordo com a disponibilidade orçamentária, a ser implementado por meio de editais específicos, considerando a vulnerabilidade socioeconômica dada pela condição indígena, no limite de 48 (quarenta e oito) bolsas mensais, durante o período mínimo de integralização do curso;

II - apoio acadêmico (monitoria/tutoria) estruturado em programas e projetos voltados para conteúdos e habilidades necessárias ao desempenho acadêmico e para aspectos relacionados ao processo de aprendizagem;

III - espaço físico de referência permanente, apropriado à orientação, acompanhamento, desenvolvimento de atividades pedagógicas e socialização dos estudantes indígenas;

e IV - promoção da educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e técnicos administrativos nos diferentes âmbitos da vida universitária, por meio de cursos de formação sociopolítica e etnológica que permitam a percepção das diferenças culturais entre os diversos setores que comportam a universidade, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (NEABI), Coletivo de Estudantes Indígenas (CEI), Programa de Educação Tutorial Indígena (PET Indígena) e Laboratório de Estudos Interculturais e Humanidades (LEIH).

Desta forma, a partir do ingresso no ano de 2025, será garantida, pelo menos, 01 (uma) vaga em cada Curso de Graduação da Ufac para estudantes indígenas, além da garantia de bolsas de apoio acadêmico. Registre-se que tal decisão foi comemorada no âmbito acadêmico como o maior avanço na democratização de acesso para estudantes indígenas.

Para fechar esse panorama de políticas que contribuíram para a democratização da educação superior no Brasil, alargando o acesso e a permanência, importante destacar outras formas de ingresso através das “Ações afirmativas” que passaram a compor a agenda governamental, voltadas, principalmente, para ampliar as possibilidades de acesso à educação

superior. Dada à sua importância para este estudo, faz-se uma exposição mais substancial delas quanto à história, a conceito, a efeitos e a normatizações.

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: DEFINIÇÕES GERAIS, EFEITOS NA AMPLIAÇÃO DO ACESSO E NORMATIZAÇÕES

Antes de aprofundar o conceito das ações afirmativas, é preciso apresentar aqui algumas linhas sobre igualdade, visando diferenciar o conceito utilizado no percurso das ações afirmativas, por ser a igualdade baseada no entendimento do princípio da equidade, ou seja, igualdade de oportunidades.

Na explicação de Gomes e Silva (2003), a noção de igualdade que se sedimentou durante os séculos XIX e XX é aquela em que a lei é igual para todos, sem distinção. Nessa noção, não estão pesados os condicionantes sociais, econômicos e culturais de uma dada sociedade.

Os autores descrevem:

A noção de igualdade, como categoria jurídica de primeira grandeza, teve sua emergência como princípio jurídico incontornável nos documentos constitucionais promulgados imediatamente após as revoluções do final do século XVIII. Com efeito, foi a partir das experiências revolucionárias pioneiras dos EUA e da França que se edificou o conceito de igualdade perante a lei, uma construção jurídico-formal segundo a qual a lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégio, devendo o aplicador fazê-la incidir de forma neutra sobre as situações jurídicas concretas e sobre os conflitos interindividuais. Concebida para o fim específico de abolir os privilégios típicos do ancien régime e para dar cabo às distinções e discriminações baseadas na linhagem, no rang, na rígida e imutável hierarquização social por classes (classement par ordre), essa clássica concepção de igualdade jurídica, meramente formal, firmou-se como idéia-chave do constitucionalismo que floresceu no século XIX e prosseguiu sua trajetória triunfante por boa parte do século XX (Gomes e Silva, 2003, p. 87).

Essa noção é a que hoje determina o direito para alguns quando é conveniente para a classe dominante, ou seja, é esse conceito que sustenta o Estado liberal burguês de que todos somos iguais perante a lei.

Ainda de acordo com Gomes e Silva (2003), para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para se ter esta como efetivamente assegurada no sistema constitucional. Tal concepção passou a ser questionada quando da constatação de que ela por si só não era o bastante para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido às oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria então falar em igualdade de condições, de oportunidades, ou seja, de equidade.

Nessa senda, segundo Gomes e Silva (2003), surgia a necessidade de uma concepção substancial da igualdade que se afasta do formalismo e da abstração da concepção igualitária do pensamento liberal e dá lugar a um modelo dinâmico e que milita pela igualdade, no qual são pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade.

Nesse modelo, as desigualdades são tratadas de maneira dessemelhante, como forma de se evitar o que hoje ainda acontece do aprofundamento e reprodução das desigualdades geridas pela própria sociedade, como afirmam os autores:

Da transição da ultrapassada noção de igualdade “estática” ou “formal” ao novo conceito de igualdade “substancial” surge a ideia de “igualdade de oportunidades”, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social (Gomes e Silva, 2003, p. 89).

Essa noção é que sedimenta conceitualmente a justificativa para o surgimento das políticas voltadas a diminuir o terrível abismo existente do direito as oportunidades a grupos que historicamente foram excluídos dos bens de uma sociedade. Um conceito sobre ações afirmativas está no que entende Feres Júnior *et al*:

A despeito das conceituações amplas e complexas que circulam na bibliografia especializada, entendemos que uma definição adequada de ação afirmativa deve ser parcimoniosa o suficiente para abarcar as diversas políticas assim denominadas. Portanto, parece-nos razoável considerar 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. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. 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 Júnior *et al*, 2018 p. 13).

Entre as medidas que classificam ações afirmativas, citam-se: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, **bônus** ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária.

Dentro dessas características, incluem-se, ainda, as medidas que englobam tanto a promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania, como também as formas de valorização étnica, cultural e racial. Esses procedimentos podem ser de iniciativa e âmbito de aplicação público ou privado e serem adotados de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal.

De acordo com Feres Júnior *et al* (2018), existe uma diferença entre a ação afirmativa e as políticas antidiscriminatórias:

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias punitivas por atuar em favor de coletividades e indivíduos discriminados, podendo ser justificada tanto como instrumento para prevenir a discriminação presente quanto como reparação dos efeitos de discriminação passada. A diferença fundamental aqui é que políticas antidiscriminatórias punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovem discriminação, sem, contudo, cuidarem de promover os grupos e indivíduos discriminados, como faz a ação afirmativa (Feres Júnior *et al*, 2018 p. 14).

Seguindo esse entendimento, a ação afirmativa diverge das políticas antidiscriminatórias por atuar no campo preventivo em favor de indivíduos que, potencialmente, são discriminados, o que pode ser entendido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma forma de reparação de seus efeitos.

Nos debates público e acadêmico, a ação afirmativa com frequência assume um significado mais restrito, sendo entendida como uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos sociais que ante a ausência dessa medida permaneceriam excluídos. Nesse sentido, seu principal objetivo seria combater desigualdades, tornando sua composição mais representativa do perfil demográfico da sociedade em geral.

Sob o ponto de vista de Gomes (2001), ao descrever a experiência dos EUA, o autor apresenta a ação afirmativa como um conjunto de instrumentos político-sociais que visa à concretização do princípio constitucional da igualdade, de modo a dar um tratamento diferenciado a alguns grupos historicamente discriminados. Neste sentido, traz para reflexão um conceito geral de discriminação, o que se entende como uma exaltação de diferenças em nível imaginário ou real que privilegiam aqueles que praticam a discriminação. Aqui se delineiam vários tipos de discriminação¹¹: racial e de gênero, intencional, impacto desproporcional, na aplicação do direito, no descaso das autoridades, na manifestação presumida.

Quando se tenta buscar na literatura como definiu as ações afirmativas Gomes e Silva (2003) elegem dois momentos:

Inicialmente, as ações afirmativas se definiam como um mero “encorajamento” por parte do Estado a que as pessoas com poder decisório nas áreas pública e privada levassem em consideração, nas suas decisões relativas a temas sensíveis como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, fatores até então tidos como formalmente irrelevantes pela grande maioria dos responsáveis políticos e empresariais, quais sejam, a raça, a cor,

¹¹ Para quem deseja aprofundar-se na tipologia apresentada, indica-se a seguinte referência: GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

o sexo e a origem nacional das pessoas. Tal encorajamento tinha por meta, tanto quanto possível, ver concretizado o ideal de que tanto as escolas quanto as empresas refletissem em sua composição a representação de cada grupo na sociedade ou no respectivo mercado de trabalho. Num segundo momento, talvez em decorrência da constatação da ineficácia dos procedimentos clássicos de combate à discriminação, deu-se início a um processo de alteração conceitual do instituto, que passou a ser associado à ideia, mais ousada, de realização da igualdade de oportunidades através da imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições educacionais (Gomes e Silva, 2003, p. 94).

A ideia de igualdade de oportunidade está associada ao princípio da equidade, pelo qual a igualdade formal só é alcançada na sua plenitude quando é aplicada, de forma que seja disponibilizada à parcela vulnerável social e economicamente da sociedade as mesmas oportunidades que os mais favorecidos economicamente já usufruem.

Na definição de Gomes (2001), as ações afirmativas são políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

As ações afirmativas são adotadas em determinado contexto como forma de sua aptidão para atingir objetivos antes não alcançados pela forma tradicional do combate à discriminação, a qual se limita as questões atinentes as regras proibitivas de discriminação.

Para Gomes e Silva (2003), existe a necessidade de se tornar rotineira a observação de certos princípios como a diversidade e o pluralismo no sentido de que se possa operar uma mudança no comportamento e na mentalidade coletiva. Segundo os autores, além deste um dos objetivos centrais das ações afirmativas seria a eliminação de certos efeitos, nos trazendo para reflexão alguns argumentos que representaria avanços significativos para uma sociedade.

No entendimento de Gomes e Silva (2003), as ações afirmativas teriam como objetivo tanto impedir a discriminação atual, mas principalmente reprimir os “efeitos persistentes” (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se manter prolongadamente, se revelando na discriminação estrutural cristalizada e se espelha nas surpreendentes desigualdades sociais entre os dominantes e os grupos a margem do sistema. Além destes objetivos, as ações afirmativas cumprem um papel importante na ocupação de cargos de posição do Estado e do mercado de trabalho tornando com que estas ocupações sejam preenchidas em maior harmonia e com o caráter diverso da sociedade.

De acordo com Almeida (2019), a discriminação positiva é definida como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados que tem a finalidade de correção das desvantagens causadas pela discriminação negativa, a qual causa prejuízos e desvantagens. Nesse contexto se insere políticas de ação afirmativa, como exemplos de discriminação positiva, as quais objetivam o tratamento discriminatório a fim de corrigir ou compensar a desigualdade¹².

Neste sentido e baseado nas contribuições de Feres Júnior *et al.* (2018), Gomes (2001), Gomes e Silva (2003) e Almeida (2019), pode-se entender como ação afirmativa toda política que abranja uma coletividade e que tenha o caráter de mitigar, eliminar e conscientizar os diversos efeitos impostos a determinada sociedade por um processo histórico que privilegiou a exclusão aos diversos bens, como educação, saúde, cultura etc., dos menos favorecidos economicamente e socialmente, pretos, pardos indígenas, mulheres.

Dito isso, a pesquisa buscou apresentar as principais normatizações das políticas de ações afirmativas, os textos políticos, resultantes dos acordos e conflitos de determinados grupos, o que corrobora com o entendimento de Bowe *et al.* de que “os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (Bowe *et al.*, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 52). Assim, descreve-se o contexto da produção de textos que normatizou as ações afirmativas, destacando como se deu em alguns países o processo de sua implementação.

Nesse sentido, Feres Júnior *et al.* (2018) contribuem com algumas experiências de ações afirmativas vivenciadas em certos países que tiveram impactos significativos. Os autores destacam as experiências da Índia, Estados Unidos e África do Sul e, posteriormente, o Brasil. Esses países tiveram características comuns quanto a sua colonização, com suas metrópoles europeias. No entanto, quando o assunto diz respeito a ações afirmativas, Feres Júnior *et al.* (2018) trazem os seguintes dados:

Ainda que com temporalidades diferentes e em continentes diversos, todos esses países têm em comum na sua formação o fato de terem sido colônias de metrópoles europeias. Assim como o Brasil, o país africano passou por um processo de democratização recente, inaugurando uma nova Constituição. Da mesma forma, a ação afirmativa lá se dirige a uma grande parcela da população em vez de a uma minoria, como nos Estados Unidos, onde os negros são somente 13% da população. Na África do Sul, os não brancos somam mais de 90% da população (79,5% negros africanos, 8,9% coloured e 2,5% indianos e asiáticos), e no Brasil, se somarmos aqueles se declaram

¹² Para aprofundar melhor essa questão e outras relacionadas com o racismo estrutural, indica-se a leitura de *Racismo Estrutural* de Silvio Luiz de Almeida, cuja referência completa encontra-se ao final.

pretos e pardos, temos mais da metade da população. A Índia, por seu turno, é pioneira na implantação de programas de ação afirmativa (políticas de reserva) no mundo (1950) e, portanto, acumula uma experiência que a torna um objeto de estudo importante. A adoção de políticas de reserva para representação política, em contraposição à ênfase na educação e no emprego dada em outros casos nacionais, também constitui matéria de potencial interesse para a pesquisa. (Feres Júnior *et al*, 2018, p 52).

Talvez o tipo de colonização implantado nos 04 (quatro) países forneça elementos para tentar explicar os dados acima, uma vez que Brasil, África do Sul e Índia tiveram suas colonizações caracterizadas pela do tipo exploração. Nessa modalidade, fica evidenciado o modo de operação dos colonizadores, qual seja, tirar todas as riquezas do país direcionando-as para a metrópole, o que torna o povo envolvido na luta pela independência e de direitos solapados pela metrópole.

Já nos Estados Unidos da América, sua colonização se diferenciou, caracterizada pela do tipo de ocupação. Quem lá foi colonizar ficou para morar e construir um “novo mundo”, ficando em sua essência o enraizamento de parte da cultura europeia do branco, erguendo um império econômico local, o que pode dar pistas do porquê só uma minoria de negros é contemplada com ação afirmativa.

Na Índia, desde o período colonial, com o movimento organizado para diminuir o poder dos brâmanes, existiam outros grupos mobilizados, como hindus de castas superiores relativamente bem-sucedidos e, também, os párias ou “intocáveis” (*dalits*). Com a independência em 1947 e depois com a aprovação da nova Constituição em 1950, inúmeras medidas foram tomadas, inclusive com a abolição da intocabilidade e a institucionalização de cotas para esse e diversos outros grupos.

De acordo com Feres Júnior *et al.* (2018), as mudanças pós-independência e Constituição se deram basicamente entre alguns grupos como os *Dalits* que passaram a ter outra designação *scheduled castes* (castas programadas), como também, usufruir do percentual de 15% (quinze por cento) em posições no governo e reserva de cargos públicos. Já os *scheduled tribes*¹³ passaram a ter 7,5% (sete e meio por cento) das referidas posições do governo. Outras medidas foram a criação de reservas de assento nas legislaturas provinciais e nacionais para membros das castas referidas anteriormente. Na educação, a Constituição rejeitou qualquer discriminação nas admissões a instituições de ensino.

De acordo com Feres Júnior *et al.* (2018), as décadas seguintes se caracterizaram pelo aumento das demandas das comunidades não incluídas nas listas oficiais de *scheduled castes* -

¹³ Outros grupos inferiorizados na sociedade indiana, cujo nome genérico é *adivasis*.

SCs e *scheduled tribes* - STs, chamadas de *Other Backward Classes* – OBCs lutando pelos mesmos direitos, argumentando de que também sofriam discriminação social, econômica e política, o que motivou o Governo de Janata Party a nomear a segunda comissão das “Classes Atrasadas” (*Second Backward Classes Comission*) sob a liderança de B. P. Mandal, cujo os objetivos eram determinar critérios para a definição do que seria “classes atrasadas” e indicar caminhos para a promoção do avanços dessas classes.

O Relatório listou como atrasadas 3.248 castas ou comunidades, compreendendo 52,4% da população da Índia, isto é, cerca de 350 milhões de pessoas, que receberam o nome coletivo de *Other Backward Classes* (OBCs) e tiveram recomendações de reservas. O relatório, chamado de Relatório da Comissão Mandal, apontou um esquema de reserva para as comunidades OBCs, que só poder ser implantada na década de 1990.

A criação das ações afirmativas nos Estados Unidos se deu na década de 1960, como afirmam Feres Júnior *et al*:

As políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos foram criadas já na década de 1960. Mesmo que haja alguma discordância sobre os fatores que levaram o governo a adotar tais medidas, é inegável que a mobilização política e social que ficou conhecida como Civil Rights Movement teve um papel decisivo. O republicano Dwight D. Eisenhower, presidente do país no período 1953- 61, já havia proibido a segregação racial no serviço público federal e nas empresas prestadoras de serviço à União. John F. Kennedy deu um passo importante ao criar, com a Ordem Executiva 10.925 de 1961, o Equal Opportunity Employment Committee, órgão com a autoridade de bloquear a contratação ou anular os contratos das empresas que não implantassem as novas diretivas do governo. A expressão “ação afirmativa” aparece aí pela primeira vez em um documento oficial (Feres Júnior *et al* 2018, p 56).

Os anos seguintes são conhecidos pela expansão na sociedade norte-americana das ações afirmativas com relação ao mundo do trabalho. As empresas prestadoras de serviços foram praticamente obrigadas a adotarem políticas de igualdade de oportunidades. Na educação superior, afirma Feres Júnior *et al*:

Na educação superior, a ação afirmativa penetrou de maneira similar, pois, ainda que o sistema universitário dos Estados Unidos tenha uma forte participação de instituições privadas, ele é em grande parte dependente do dinheiro público, que chega às instituições privadas por meio de bolsas e financiamento de pesquisa. Portanto, as universidades privadas foram também compelidas a adotar programas de ação afirmativa, caso contrário não poderiam receber verbas públicas (Feres Júnior *et al*, 2018, p 57).

Ao final desse período de expansão, Feres Júnior *et al*. (2018) salientam que se passou a questionar a constitucionalidade da ação afirmativa na Suprema Corte estadunidense, quando julgou, em 1978, o caso *Regents of the University of California v. Bakke* (Regentes da

Universidade da Califórnia v. Bakke), em que um aluno branco alegou que o programa de ação afirmativa da Faculdade de Medicina lhe havia denegado o ingresso em razão da sua cor, o que violava o princípio da igualdade previsto na 14.^a Emenda à Constituição norte-americana. Depois de muitos debates, o entendimento da Corte foi de que a universidade deveria considerar as contribuições de cada candidato para a diversidade do corpo discente de maneira individualizada.

A decisão levou muitas outras Universidades a introduzirem políticas de ação afirmativa em seus processos de admissão, tendo como base o objetivo de promover a diversidade e os benefícios educacionais dela decorrentes. Em 2003, ela seria questionada novamente na corte, porém, a decisão reafirmou o entendimento anterior da constitucionalidade de utilizar a raça como um fator de seleção.

Na África do Sul, por sua vez, Feres Júnior *et al.* (2018) destacam que se praticam tais políticas desde 1948, quando o regime do *apartheid* foi oficialmente legalizado. Era prática do regime a reserva de espaços e posições de *status* social para os brancos, em detrimento da maioria de origem africana e de outros grupos não brancos, mormente indianos e *coloured*¹⁴. O que, na verdade, havia era uma discriminação negativa contra não brancos, que lhes conferia o *status* de cidadãos de segunda classe. O exemplo histórico daquele país é, portanto, muito interessante e didático, pois revela a diferença concreta entre discriminação positiva, que visa promover grupos desprivilegiados, como nas políticas de ação afirmativa, e discriminação negativa, que tem por objetivo prejudicar ainda mais tais grupos, como bem definiu Almeida (2019), já citado anteriormente.

No caso brasileiro, Feres Júnior *et al.* (2018) destacam que, a partir dos anos 1930, as elites políticas e intelectuais brasileiras começaram a investir em um imaginário nacionalista, calcado no elogio à mestiçagem, contribuindo para minar os projetos de criação de políticas específicas para a população negra do país.

A formulação canônica desse imaginário nacional, que leva o nome de “democracia racial”, é frequentemente atribuída a *Casa-grande & senzala*, livro de Gilberto Freyre (1933). Ainda Feres Júnior *et al.* (2018) destaca que os estudos sobre desigualdades raciais baseados em dados estatísticos nacionais, produzidos pioneiramente no IUPERJ (hoje IESP-UERJ) por

¹⁴ Categoria racial que representa na África do Sul um elemento residual que subverte e potencialmente ameaça o sistema essencialista de classificação racial da sociedade. Ao contrário do Brasil, onde o mestiço foi concebido como o ponto de transcendência do sistema racial, mediante a ideologia do branqueamento, *coloured* (que é a categoria equivalente na África do Sul) tornou-se tudo aquilo que o sistema não conseguia classificar (Ribeiro, 1995). Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41616155>. Acesso em: 03 fev. 2024.

Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle Silva (1978), a partir da década de 1970, forneceram evidências com relação ao racismo no Brasil.

O contexto da democratização permitiu que os movimentos assumissem uma postura política mais propositiva e articulada com o Estado e com agências internacionais, sendo o caso mais em evidência o movimento negro. De acordo ainda com Feres Júnior *et al.* (2018), os preparativos no Brasil para a realização da Conferência de Durban¹⁵ foi de fundamental importância para colocar o racismo na agenda da mídia, como nunca havia acontecido.

Até os anos de 2001, o tratamento midiático aos projetos difusos de ação afirmativa racial refletia as ambiguidades dos discursos do governo federal sobre a questão. No entanto, no contexto pré-Durban, a mídia brasileira despertou a questão das desigualdades raciais marcante na sociedade brasileira, dando publicidade e divulgação aos números alarmantes dessa problemática.

Dessa maneira, nos Governos dos ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, no de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) que, no Brasil, as “Ações afirmativas” passaram a compor a agenda governamental voltadas, principalmente, para ampliar as possibilidades de acesso à educação superior.

É nesse momento que as questões relacionadas com as desigualdades raciais ganharam visibilidade, o movimento transnacional em direção a políticas identitárias e a militância do Movimento Negro foram fundamental para a consolidação do debate público sobre as desigualdades e a discriminação racial no Brasil, como também para a implementação de outras políticas sociais. Para tentar superar as mazelas sociais e promover a inclusão e a justiça, a partir dos anos 1990, o Brasil tem sido alvo em potencial dos programas de ações afirmativas que visam reconhecer e corrigir situações de direitos negados socialmente ao longo da história.

Assim, na esfera legislativa, alguns avanços propositivos foram tomados para a diminuição das desigualdades sociais com a emergência das ações afirmativas. Exemplo, como já destacado neste estudo, foi a aprovação da Constituição Federal de 1988 que, no seu artigo 205, estabeleceu a educação como um direito de todos os brasileiros e dever do Estado e ainda nesta esfera a Ldben, Lei nº 9.394/1996 que reorganizou a educação nacional, possibilitando outras oportunidades quanto a acesso e permanência aos diferentes níveis de educação, inclusive ao ensino superior.

No Brasil, as ações afirmativas se evidenciam mais precisamente a partir do ano de 2001, quando o governo federal assinou a Declaração de Durban, a qual foi resultado da I

¹⁵ Evento realizado sob os auspícios da ONU com o objetivo de discutir os problemas gerados pelo racismo na contemporaneidade.

Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância. Com esse ato, o país se comprometeu em criar políticas afirmativas para combater a discriminação racial.

No ano de 2003, a Lei 10.639/2003 seria o grande primeiro marco do Governo Federal na construção desta política pública. Ela alteraria a Lei 9394/1996 para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Em seguida com a aprovação da Lei Estadual 4.151/2003 se estabeleceram cotas para negros, pardos e alunos de escolas públicas em universidades públicas do Rio de Janeiro.

Gomes (2017) aponta que, no debate político sobre raça, tem-se muito a avançar referente ao racismo brasileiro; porém, os impactos mais importantes até aqui foram as políticas públicas institucionalizadas por lei, como a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), a Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (Lei 12.711/2012) e a Lei de Cotas nos Concursos Públicos Federais (Lei 12.990/2014)¹⁶.

Os movimentos sociais foram cruciais para impulsionar a demanda por políticas de equidade, tornando visíveis as demandas de grupos como os negros, indígenas e pessoas de baixa renda. As alterações realizadas na Lei 12.711/2012 através da Lei nº 13.409/2016, a qual incluiu as pessoas com deficiência foi um marco importantíssimo para a inclusão e democratização do acesso à educação superior.

Com base nos estudos conduzidos por Mocelin, *et al* (2018), desde a década de 1980 até o atual entendimento sobre as ações afirmativas, diversas propostas foram construídas a partir dos movimentos sociais, do Legislativo, do Executivo e o próprio Judiciário.

O quadro a seguir apresenta o conjunto de dispositivos legais que concorrem para melhor ilustrar o processo de regulamentação das ações afirmativas no país.

QUADRO 11 - Ações afirmativas no Legislativo e no Executivo

Autor(a) Sigla, UF e Ano	Nº no Legislativo	Conteúdo da proposta
Abdias Nascimento (PDT-RJ) – 1983	PL nº 1.332 (BRASIL, 1983)	Dispõe sobre Ação Compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro.
Abdias Nascimento (PDT-RJ) – 1983	PL nº 1.661 (BRASIL, 1983)	Dispõe sobre o crime de Lesa Humanidade: discriminar pessoas, individual ou coletivamente, em razão de cor, raça ou etnia.
Abdias Nascimento (PDT-RJ) – 1984	PL nº 3.196 (BRASIL, 1984)	Reserva 40% das vagas abertas nos concursos vestibulares do Instituto Rio Branco para candidatos de etnia negra.

¹⁶ Para quem desejar aprofundar sobre a questão dos movimentos sociais, indica-se a leitura de: GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

Carlos Alberto Caó (PDT- RJ) – 1988	PL nº 668 (BRASIL, 1988)	Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor
José Sarney – 1989	Lei nº 7.716 (BRASIL, 1989)	Transformação em Lei Ordinária n. 7.716 do PL 668/1988. Lei Caó.
Florestan Fernandes (PT- SP) – 1993	PEC n.º 008583-6	Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo IX (Dos Negros). Emenda a Constituição acrescentando ao título: da Ordem Social, um capítulo: Dos negros
Benedita da Silva (PT- RJ) – 1995	PL nº 13 (BRASIL, 1995a)	Dispõe sobre a instituição de cota mínima de 20% (vinte por cento) das vagas das instituições públicas de ensino superior para alunos carentes
Paulo Paim (PT- RS) – 1995	PL nº 1.239 (BRASIL, 1995c)	Garante a reparação com indenização para os descendentes dos escravizados no Brasil
Luiz Alberto (PT- BA) - 1998	PL nº 4.567 (BRASIL, 1998a)	Cria o Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas (FNDA).
Luiz Alberto (PT- BA) - 1998	PL nº 4.568 (BRASIL, 1998b)	Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade e Oportunidades (CNPIO).
Antero Paes de Barros (PSDB- MT) – 1999	PL nº 298 (BRASIL, 1999a)	Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino.
Nice Lobão (PFL- MA) – 1999	PL nº 73 (BRASIL, 1999c)	Dispõe sobre reserva de vagas nas universidades públicas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio, tendo como base o Coeficiente de Rendimento - CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período.
Esther Grossi e Bem-Hur Ferreira (PT- RS) – 1999	PL nº 259 (BRASIL, 1999b)	Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira.
Fernando Henrique Cardoso – 2002	MPV nº 63 (BRASIL, 2002b)	Cria o Programa Diversidade na Universidade.
Ramez Tebet – 2002	Lei nº 10.558 (BRASIL, 2002a)	Conversão da MPV 63 em Lei Ordinária 10.558. Cria o Programa Diversidade, e da outras providências
Luiz Inácio Lula da Silva – 2003	Lei nº 10.639	Transformação em Lei Ordinária n. 10.639 do PL 259/1999 Altera a Lei 6394/1996 para incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar obrigatório e também o dia da Consciência Negra no calendário escolar.
Paulo Paim (PT- RS) – 2005	PL nº 6.264 (BRASIL, 2005)	Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
Luiz Inácio Lula da Silva – 2010	Lei n. 12.288 (BRASIL, 2010)	Transformação em Lei Ordinária n. 12.288 do PL 6.264/2005.
Dilma Rousseff – 2012	Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012)	Transformação em Lei Ordinária n. 12.711 do PL 73/1999. Garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 Institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos
Dilma Rousseff- 2013	PL nº 6.738	Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos.
Dilma Rousseff- 2014	Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014)	Transformação em Lei Ordinária n. 12.990 do PL 6.738/2013. Determina que, apesar de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos serem destinadas aos negros, estes concorrerão concomitantemente em duas listagens: lista de classificados da ampla concorrência, e na listagem de classificados cotistas negros.
Cassio R. da Cunha Lima (PSDB/PB) – 2015	PL nº 46	Altera a Lei nº 12.711/2012, para incluir as pessoas com deficiência.
Michel Temer- 2016	Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016)	Transformação em Lei Ordinária n. 13.409 do PL 46/2015. Reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior em Instituições Federais de Ensino. A Lei alterou a lei 12.711/2012

Luiz Inácio Lula da Silva – 2023	14.723 (BRASIL, 2023)	altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública
Luiz Inácio Lula da Silva – 2023	Decreto nº 11.785/2023	Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com as contribuições de Mocelin *et al* (2018).

Importante observar que o levantamento realizado procurou sistematizar a trajetória das propostas legislativas e executivas sobre as ações afirmativas, destacando, também, a conversão em leis ordinárias pelo Poder Executivo. No entanto, existe um vácuo entre o Governo Bolsonaro (2019-2022) até o atual governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026).

Quanto ao Governo do ex-presidente Bolsonaro (2019-2022), a pesquisa não identificou ação ou política caracterizada dentro do quadro acima. Talvez aquela notícia, que circulou nos diversos jornais no Brasil, sobre a política de cotas que sofreu forte oposição do ministro da Educação Abraham Weintraub, inclusive, afirmando que odiava termos como “povos indígenas”, tenha contaminado ou diluído nos 04 (quatro) anos do seu Governo a verdadeira simbologia do que representa ações afirmativas para aquele “desgoverno”.

Para ilustrar, pouco antes de ser demitido no ano de 2020 do cargo de Ministro da Educação, revogou as políticas de cotas nos programas de pós-graduação das universidades públicas brasileiras. Ato perverso, com simbologia de retrocesso, o qual sinalizava ser a lógica que guiaria os próximos anos de ações afirmativas do Governo Bolsonaro. Contudo, não teve efeito prático, por conta das pressões populares e o ato foi revogado dias depois.

De acordo com Trindade *et al* (2022), as políticas de ações afirmativas sofreram constantes ataques com ênfase ao período de 2016, ano em que Dilma Rousseff foi interrompida da presidência da república de forma arbitrária, a 2022 ano em que chega ao fim o conturbado Governo Bolsonaro. No entendimento dos autores, o Governo Bolsonaro foi totalmente contrário a esses tipos de medidas e, por isso, não promoveu ações dessa natureza, tornando esse período um retrocesso nas pautas raciais.

Os autores afirmam que, de acordo com uma pesquisa do Instituto de Estudos Socioeconômicos, políticas direcionadas a comunidades quilombolas ou de igualdade racial no Plano Plurianual (PPA), 2020–2023, deixaram de existir e outros como o ‘Promoção da Igualdade Racial e Superação do Racismo’ não tiveram incremento de investimento algum 2020.

Vai ser neste contexto, aqui de forma sumária abordado, que surge em alguns estados da federação, principalmente nas Universidades Federais, a ação afirmativa do bônus do AIR, o qual objetiva dar oportunidades mais equânimes de acesso a cursos superiores. Dada a sua relevância e por ser o objeto de pesquisa, será tratada de forma mais detalhada nas próximas seções deste estudo.

3 O BÔNUS DO ARGUMENTO REGIONAL COMO UMA AÇÃO AFIRMATIVA

Conforme foi apresentado nas seções anteriores deste estudo, as principais políticas de acesso e democratização voltadas para a educação superior no Brasil tiveram um alcance maior principalmente a partir dos anos 2000 deste século e foram resultados de um processo histórico de lutas que possibilitou o surgimento das ações afirmativas. Nesse movimento, foi substancial o envolvimento dos movimentos sociais, representado por diversas vozes que lutavam por acesso ao trabalho, a educação, a saúde, ao respeito a diversidade. Essa luta, pela garantia de direitos, é desenvolvida por meio de ações afirmativas.

Nesse contexto de lutas, o acesso à educação superior e suas políticas - já referenciadas na seção anterior, por exemplo, a política de cotas - contribuíram para estabelecer um ambiente favorável em algumas Universidades Federais do Brasil e para se pensar outras formas de ingresso, como é o caso da Ação Afirmativa do Bônus do AIR que se constitui o objeto de estudo desta pesquisa.

Dessa forma, visando a uma compreensão maior dessa ação, esta seção versa sobre o bônus do AIR, situada a partir de seu contexto de influência e, para cumprir esse objetivo, coloca-se em relevo um mapeamento do seu marco legal, inicialmente, em algumas universidades públicas e, depois de forma mais específica, na Ufac.

Por oportuno, é importante registrar que não existe, ainda, normativa dos poderes Legislativo e Executivo que discipline esse tipo de ação afirmativa nas Instituições Federais. Assim, como as Universidades Públicas usufruem do princípio constitucional de autonomia didático-pedagógico para deliberar sobre políticas, programas e ações internas, a questão do AIR tem sido discutida e encaminhada nos seus respectivos Conselhos Universitários como órgãos máximos de deliberação para apreciação e aprovação de ações desta natureza.

O bônus do AIR se caracteriza basicamente como um percentual de acréscimo na nota do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o qual as Instituições Federais de Ensino Superior têm utilizado para que alunos de determinadas regiões, dadas as condições dos desníveis educacionais dentre outras questões, possam concorrer a vagas em todos os cursos de graduação de forma mais equânime com possibilidades de ingresso. O percentual acrescido tem variação em cada Instituição, como será demonstrado mais adiante. No caso da Ufac, o acréscimo foi de 15% (quinze por cento) sobre a nota final do Enem, obtida por uma média ponderada das notas das provas realizadas (provas objetivas e prova de redação), de acordo com o Termo de Adesão do SisU, para aqueles candidatos que fazem opção pela demanda de Ampla Concorrência.

O estudo da literatura realizado, com base em Feres Júnior *et al.* (2018), Gomes (2001) e Gomes e Silva (2003) e Almeida (2019), revela que uma ação afirmativa se caracteriza pela tentativa de corrigir a exclusão aos diversos bens da sociedade, dentre elas a educação, de grupos como negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiências no sentido de mitigar, eliminar e conscientizar os diversos efeitos impositivos, por meio de um processo histórico que sempre privilegiou a camada melhor posicionada economicamente.

Outra característica que se depreende da literatura é a de que como as ações afirmativas são formuladas para tal correção, não é exagero afirmar que um elemento a considerar seria o de sua avaliação no sentido de apontar mecanismos para sua melhoria. Exemplo disso se encontra na própria Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) e suas alterações, pelas Leis 13.409/2016 e 14.723/2013 que dispõem sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. No Art. 7º, há a indicação de avaliação do programa:

Art. 7º A cada 10 (dez) anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023).

Neste sentido também se compreende, quanto às normativas que disciplinaram a Ação Afirmativa do bônus do AIR, tanto na Ufac, como também em outras Universidades do Norte, que poderia existir um dispositivo que indicasse a avaliação da ação como forma de entender a que grupos se está atingindo.

3.1 CONHECENDO A POLÍTICA DE BÔNUS E SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS

O contexto que desencadeou as diversas normatizações de leis e ações afirmativas no mundo e no Brasil está diretamente ligado aos movimentos sociais que lutaram e lutam por uma sociedade mais justa e igualitária. Pode-se situar sua origem de forma ampla, voltando na história, em que é possível afirmar que esse ideário está envolto nas contribuições de duas grandes revoluções, a Francesa com o lema: *Liberté, Égalité, Fraternité* (Liberdade, igualdade, fraternidade) e da Revolução Russa “Paz, terra e pão”.

A Revolução Francesa, ocorrida entre 1789 e 1799, caracterizou-se como um ciclo revolucionário vultoso, espalhado pela França, inspirado nos ideais do Iluminismo e motivada pela crise que a França atravessou no final do Século XVIII. Ela causa mudanças significativas e o consequente início da queda do Absolutismo na Europa. O sentido de Liberdade,

Fraternidade e Igualdade serviu e serve como inspiração para tantos outros movimentos no mundo.

A Revolução Russa (1917), ocorrida durante a primeira grande guerra mundial (1914 a 1918) na Rússia, inspirada no ideário “Paz, terra e pão”, pôs fim à dinastia da família dos Rumanov. Nela, o Czar exercia o poder absoluto confundido com o Estado. Tinha no Cristianismo Ortodoxo, representado pela Igreja Ortodoxa Russa, sua religião. A sociedade era estratificada entre nobreza, clero, comerciantes, cossacos, camponeses e estrangeiros. Com a execução da família de Nicolau II, o último dos Czares, pelos Bolcheviques em 1918, que defendiam a revolução socialista, instalação da ditadura do proletariado, foi inaugurada a primeira nação socialista da história. As duas revoluções servem até hoje como referência e força motriz para as lutas dos movimentos sociais no mundo.

No Brasil, esse ideário ficou evidenciado a partir do final da década de 1980, quando se aprova a Constituição cidadã de 1988. É ela o guarda-chuva que influencia diretamente a aprovação de outras leis, como a atual LDB de 1996, seguida da aprovação de vários programas de Governo descritos na seção anterior da pesquisa, a exemplo do Reuni, Pnaes, Política de cotas e as ações afirmativas, como também o bônus do AIR.

O bônus do AIR é uma ação afirmativa aprovada em várias Instituições Federais de Ensino, que objetiva minimizar ou diminuir as diferenças regionais principalmente do ponto de vista educacional. Ela se ancora nas influências diretas das normativas descritas anteriormente e tem como justificativa balizar os desníveis educacionais proporcionados pela ausência de políticas educacionais holísticas.

É neste ambiente, diga-se, mais democrático, que algumas universidades federais ousaram passar a discutir possibilidades e novas formas de ingresso nas IES. Assim, cada instituição passou a lidar com a questão, considerando seus contextos regionais, convergindo, na maioria dos seus textos, naquilo que justificaria ou daria sustentação jurídica para a aprovação de uma ação que permitisse que dada comunidade tivesse o direito de concorrer igualmente às vagas disponíveis no ingresso.

No sentido de justificar tais medidas, foram consideradas as seguintes normativas: a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 18/2012, que disciplina a implementação da Lei n. 12.711/2012 nas Ifes, assegurando a adoção de políticas de Ações Afirmativas próprias; a Portaria Normativa n. 21/2012 – MEC, em seu Art. 5º, inciso III, que admite que eventuais bonificações à nota do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) sejam consideradas na métrica do Sistema de Seleção Unificada (SiSU); o Art. 5º, § 3º do Decreto n. 7.824/2012, o qual autoriza as Instituições Federais de Ensino (IFE) a instituírem

modalidades de Ações Afirmativas suplementares às previstas na Lei n. 12.711/2012 e do Art. 51 da Lei n. 9.394/1996, que prevê que as Instituições de Ensino Superior (IES), credenciadas como Universidades, ao deliberarem sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre o Ensino Médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. Baseada nesse aparato legal é que a UFAC passou a fomentar estudos acerca da viabilidade e exequibilidade da política do bônus do AIR.

Como se sabe, o ingresso ao ensino superior no Brasil sempre foi caracterizado por duas linhas paralelas: uma que evidenciava as múltiplas oportunidades da elite para se hegemonizar como classe dominante e estigmatizar o estereótipo na sociedade brasileira de que cursos superiores elitizados eram para ricos e que para os pobres e trabalhadores ficariam os cursos menos concorridos e aqueles direcionados a formação de mão de obra barata.

Colaborando com esse entendimento, Castelo Branco afirma:

Há, explicitamente referindo-se aos jovens vestibulandos, uma exibição pública de problemas particulares, ou seja, uma espécie de colcha de retalhos de desejos e emoções individuais travestidos ou confundidos como “questões de interesse público”. Dito de forma mais clara, o desenvolvimento do país é utilizado como sinônimo de melhoria de vida pessoal; o acesso à Universidade, como equivalente ao acesso à educação; o aumento de vagas no Ensino Superior, como sinônimo de socialização do saber; o público é reduzido à escola pública (na Educação Básica), isto é, também privatizada como lugar dos pobres, quase dizendo, às vezes dizendo mesmo: por isso é ruim. Ao contrário, a esfera do privado (ainda na Educação Básica) é o lugar dos mais bem aquinhoados, daí decorrendo a ilação: por isso, de qualidade, possibilitando a aprovação no Vestibular aos mais capacitados. Já na Educação Superior, a representação troca os sinais e os lugares: o público é de qualidade e garante os privilégios; o privado, de péssima qualidade, é o que resta aos mais pobres e incompetentes para ingressar no Ensino Superior público (Castelo Branco, 2014, p. 387).

É essa a configuração do ingresso definida pelo autor que poderá ser estendida, também, a outros bens, como a saúde, cultura, lazer etc. No entanto, ainda a passos lentos, no que diz respeito ao ingresso ao ensino superior, essa realidade, mesmo que lentamente, tem sido modificada justamente pelas lutas para a inclusão de um número maior de pobres, pretos, pardos, indígenas, PcDs, pessoas trans, quilombolas por conta das diversas políticas aprovadas já referenciadas na seção anterior.

É bem verdade que isso ainda não resolveu a totalidade do problema do ingresso, mas serve de alento e de força para as lutas por mais espaço, embora os cursos com maior procura, e considerados mais seletos, como medicina, direito, dentre outros, continuem tendo como ingressantes a minoria que detém o poder econômico, cujas as oportunidades sempre foram as maiores.

De acordo com Souza (2009), ao analisar a presença de camadas populares nos cursos superiores considerados como seletos, a saber, o Curso de Medicina e Direito na Universidade Federal do Acre, revelou-se a quase inexistência de estudantes nesses cursos, quando afirma que:

Na Universidade Federal do Acre (UFAC), a única instituição pública de ensino superior no Estado, 60% das vagas, em 2008, foram ocupadas por jovens dos meios populares. Entretanto, é quase inexistente a presença deles nos cursos de maior prestígio acadêmico e social, como Direito e Medicina. No primeiro, apenas 20% das vagas foram ocupadas por estudantes provenientes de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar; e no segundo, a presença deles é ainda menor, somente 7,5% das vagas (Souza, 2009, p. 16).

A pesquisa de Souza (2009) já mostrava essa realidade 15 (quinze) anos atrás, sobre a possibilidade de se ter estudantes das camadas menos favorecidas economicamente cursando graduação nas áreas mais procuradas na Ufac. A autora ainda revelou na conclusão de um dos capítulos da tese que por conta dessa situação as notas de cortes para esses dois cursos eram elevadas, associadas aos condicionantes econômicos, culturais e escolares dos estudantes:

Os resultados analisados neste capítulo sugerem uma substantiva associação entre as propriedades econômicas, culturais e escolares dos estudantes e a inserção no campo acadêmico da Ufac. Se por um lado, 60,0% das vagas, no ano de 2008, foram ocupadas por estudantes das camadas populares; por outro, é muito reduzida a presença desses jovens nos dois cursos de maior prestígio acadêmico e social oferecidos por essa universidade. Os cursos seletos, Medicina e Direito, apresentam diferenças expressivas em todas as variáveis analisadas, revelando a existência, entre os estudantes desses cursos, de volumes mais elevados de todas as formas de capital rentáveis no mercado escolar. Em consequência, a relação candidato-vaga e a nota de corte, nesses dois cursos, são muito mais altas do que nos cursos intermediários e populares (Souza, 2009, p. 115).

Com o advento da utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio para selecionar estudantes pelo Sistema de Seleção Unificada – Sisu, essa realidade para os estudantes localizados em regiões onde o sistema educacional ainda é precário ficou mais acentuada, tendo eles de concorrer a uma vaga com todos os estudantes do Brasil. Esse é um problema a ser enfrentado por todas as Instituições de Ensino Superior, onde as oportunidades são raras para as camadas populares.

As Universidades com suas discussões e problemas internos relativos às formas tradicionais de ingresso, porém sabedoras dos inúmeros problemas sociais que estão diretamente ligados com a ausência da formação de profissionais residentes em certas regiões, não poderiam, simplesmente, figurar de forma passiva. Iniciaram então movimentos de revisão

e (re)construção do seu discurso, demonstrando mais sensibilidade para lidar com as questões que envolvem as assimetrias e desigualdades regionais para fomentar e implementar a Ação Afirmativa do Bônus do AIR.

De fato, quanto à questão relacionada com as desigualdades regionais e desníveis educacionais não há do que falar, principalmente quando se fala nesse contexto sobre os 04 (quatro) estados mais periféricos do norte do país, e o Acre se situa como o mais ocidental dentre eles. Nesta senda, os conceitos de equidade adquirem legitimidade formando o discurso de base para a formulação de políticas.

Buscando aproximar a pesquisa do referencial teórico-metodológico, de forma particular, o contexto da influência, revelado no Ciclo de Políticas, Bowe, *et al*, estratificando resumidamente, assim se posicionam:

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Bowe *et al*. 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 51).

Tentando aproximar-se do que descrevem Bowe *et al* (1992), citado por Mainardes (2006), e da leitura das normativas da Ação Afirmativa do Bônus do AIR nas universidades pesquisadas, restou evidente que na maioria delas se sedimenta o discurso convergente dos desníveis educacionais da região e que, para a compensação de tais desníveis, há a necessidade de se aplicar a discriminação positiva como forma de buscar equilibrar o direito das oportunidades materializadas no ingresso indistinto aos cursos superiores de graduação.

Neste sentido, é a partir dessa narrativa que se legitima a necessidade de se estabelecer a Ação Afirmativa do Bônus do AIR, a qual se identifica como a base para a política. Ela tem uma aceitação da comunidade, ao passo que, nas tentativas de judicialização (será vista na Seção quatro) como estratégia de buscar tornar sem efeito a ação afirmativa, a própria comunidade se movimenta no sentido da luta por sua manutenção.

Na arena pública de ação, o papel dos meios de comunicação foi essencial no sentido de divulgar a medida e difundir no imaginário regional a ideia de que o bônus é legítimo e, portanto, não pode ser extinto. Assim, da leitura das normativas das Universidades, identifica-

se um discurso que toma forma como justificativa para a aprovação da ação afirmativa, que é a discriminação positiva e como pano de fundo o discurso dos desníveis educacionais.

Para apresentar como foi configurada essa política em algumas universidades federais, pesquisou-se nos seus *sites* e deles extraiu-se textos normativos afetos à temática. Posteriormente, recortou-se para as universidades da Região Norte tentando obter, além de suas normativas específicas, a forma de argumentação e explicitação de como cada Universidade estabeleceu os procedimentos para a aprovação da ação do bônus do AIR.

No caso da Ufac, a pesquisa evidenciou os dois primeiros contextos do Ciclo de políticas, que só para lembrar foi desenvolvido pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994), e aqui se apoiou em Mainardes (2018), para evidenciar o contexto que influenciou a aprovação da política e a produção do seu texto no âmbito do Conselho Universitário da Ufac, como se vê na próxima subseção.

3.2 A REGULAMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE BÔNUS DE INCLUSÃO REGIONAL NA REGIÃO NORTE E NA Ufac

À luz do referencial teórico que subsidia a pesquisa documental reconhecida nesse estudo como uma fonte importantíssima para tentar revelar os discursos e interesses, recorreremos a Lüdke e André que assim se posicionam:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Lüdke e André, 1986, p. 38).

Desta forma e sabendo da fonte valiosa que tem os documentos, cumpre registrar que a Ufac tem uma instância chamada de Órgãos dos Colegiados Superiores, o qual tem em seus arquivos todas as atas das reuniões de todos os Conselhos pertencente a sua estrutura. Assim, foi realizada pesquisa nos Órgãos Colegiados de outras Universidades, por meio dos seus *sites* oficiais, o que permitiu colher as normativas de, pelo menos, uma Universidade por Estado da Federação. Na ocasião, mapearam-se 14 (Quatorze) instituições que utilizam ou já utilizaram a ação afirmativa do AIR para o ingresso de candidatos na graduação.

Em virtude desse levantamento, foi possível produzir um quadro que ilustra bem todo esse movimento. No Quadro 12, ficam evidenciados: a universidade, o estado e o documento que estabeleceu a política. Em seguida, delimitou-se o foco no âmbito das Universidades da

Região Norte que adotaram a ação no sentido de compreender as convergências e diferenças com o nosso objeto de estudo.

QUADRO 12 - Universidades que adotam ou adotaram o Bônus do Argumento de Inclusão Regional

UNIVERSIDADE	UF	RESOLUÇÃO/ CONSELHO	EMENTA
Ufdpar	PI	103/2022- Consepe	Implementa o argumento de inclusão regional aos cursos de graduação da Ufdpar para os candidatos que tiverem concluído o ensino fundamental e cursado todo o ensino médio em instituições de ensino situadas no entorno da área de abrangência dos cursos.
Ufal	AL	86/2022 Consuni	Cria, “Ad referendum”, Ação Afirmativa para o ingresso no curso de Medicina do campus A. C. Simões (Maceió), por meio do Sistemas de Seleção Unificada - (Sisu).
Ufpb	PB	43/2021 Cepex	Dispõe sobre critérios para bonificação de inclusão estadual, a fim de estimular o acesso a cursos de graduação da UFPB, via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), de estudantes que residem e tenham estudado integralmente o Ensino Médio em escolas regulares, públicas e/ou privadas, ou tenham obtido o certificado de ensino médio pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou pelo Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos (Encceja), no Estado da Paraíba
Ufpe	PE	04/2021 Cepex	Fixa critérios de inclusão regional para estimular o acesso à Ufpe pelos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas regulares e presenciais no estado de Pernambuco.
Ufrn	RN	177/2013 Consepe	Cria o argumento de inclusão regional, para estimular o acesso à Universidade dos estudantes que residem no entorno dos locais de oferta dos cursos da Ufrn no interior
Univasf	PE	010/2022 Conuni	Estabelece procedimentos sobre a implantação da Bonificação de Inclusão Regional pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).
UFS	SE	31/2019 CONEPE	Regulamenta o Vestibular para o ingresso nos cursos de graduação da UFS para os Campi Professor Antônio Garcia Filho e do Sertão.
Ufsb	BA	13/2023 Conselho Universitário	Estabelece critérios de inclusão regional para estimular o acesso aos cursos de graduação da Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufsb) dos estudantes egressos do Ensino Médio dos municípios dos Territórios de Identidade de abrangência da UFSB dentro do estado da Bahia.
Ufmt	MT	427/2023 Consepe	Dispõe sobre critérios para Bonificação de Inclusão Regional a fim de estimular o acesso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (Ufmt), via Sistema de Seleção Unificada (Sisu) ou por Processo Seletivo Específico (PSE), de estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio no Estado de Mato Grosso.
Ufsc	SC	101/2017 Conselho Universitário	Altera a Resolução Normativa nº 52/2015/CUn, que trata sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para os processos seletivos de 2016 a 2022.
Ufam	AM	044/2015 Cepex	Estabelece bonificações para os candidatos aos cursos de graduação da Ufam que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições de ensino situadas no Estado do Amazonas.
Ufma	MA	2.648/2022 Consepe	Dispõe sobre o critério de inclusão regional de acesso aos cursos de Medicina na modalidade ampla concorrência, por

			meio do Enem/Sisu, nos Campi de Imperatriz, Pinheiro e São Luís da Universidade Federal do Maranhão.
Ufpa	PA	5.103/2018 Consepe	Mantém o Enem como única fase e a bonificação de 10% nos Processos Seletivos para ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará para o ano de 2019.
Unifap	AP	19/2019 e 35/2019 Conselho Universitário	Homologa a alteração na porcentagem do Sistema de Bônus para candidatos aos Cursos de Graduação ofertados pela Unifap.

Quadro elaborado pelo autor a partir das pesquisas realizadas nos sites das Universidades – 2024.

Na Universidade Federal do Amazonas – Ufam, a ação afirmativa do bônus do AIR foi aprovada no ano de 2015, pela Resolução nº 044 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. No corpo documental, o referido Conselho considerou muitas questões, mas a que chamou a atenção diz respeito ao desempenho dos alunos da região em relação à média nacional do Enem, o que justificaria a ação como medida compensatória.

A ação afirmativa foi destinada aos candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em instituições de ensino situadas no estado do Amazonas, os quais teriam direito ao acréscimo de uma Bonificação Estadual (BE) às notas que obtiverem no Enem a cada ano. Criou ainda uma Bonificação Estadual para o Interior (BI), com a mesmas características, todas estabelecidas por fórmulas matemáticas. Nelas seriam aferidas a média nacional dos estudantes que realizaram o Enem e a média estadual dos alunos que realizaram o mesmo exame no estado do Amazonas, divididas em alunos da sede e do Interior.

Na Universidade Federal do Pará – Ufpa, a política foi aprovada pela Resolução nº 103/2018 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe. A citada Resolução manteve o Enem como única fase do Processo Seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação da Ufpa, para o ano de 2019, e atribuiu um bônus de 10% (dez por cento) aos alunos que tenham cursado todo o ensino médio nos estados do Pará, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Acre, Tocantins, observados os critérios de classificação estabelecidos em Edital próprio e específico. Chama a atenção a política adotada pela Ufpa que, em vez de realizar o recorte para o seu estado, estabeleceu a cota para todos os estados da região norte.

Já no estado do Amapá, a Unifap aprovou a medida primeiramente por meio da Resolução nº 19/2019 que instituiu o sistema de bônus para candidatos aos seus Cursos de Graduação, a qual estabeleceu que os alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio ou equivalente, ou ainda que tenham concluído o Ensino Médio com base em resultado obtido no Enem, no Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Enceja) ou em qualquer outra modalidade de avaliação nacional equivalente, desde que seja originário do estado do Amapá ou do Pará, especificamente da Mesorregião do Marajó ou ainda do Município de Almeirim,

fariam jus ao acréscimo de 30% (trinta por cento) na nota do Enem, que o candidato viesse a cadastrar por ocasião de sua participação no Processo Seletivo da Unifap ou no SisU, visando ao ingresso em um dos Cursos de Graduação ofertados pela Universidade. No entanto, o percentual foi reduzido para 20% (vinte por cento) por outra Resolução, a de nº 35/2019, que considerou os pareceres do Ministério Público Federal e das câmaras dos Conselho Superiores.

Quando se refere às Universidade Federais do Norte que instituíram o bônus do AIR em seus processos seletivos, especificamente as Universidades: Ufpa, Ufam e Unifap, chama a atenção uma característica nos documentos dos Conselhos Superiores que aprovaram as normas, que é a ausência de avaliação da medida, a qual daria a possibilidade de repensar se a ação afirmativa está sendo eficaz ao que propõe, se precisa de um incremento maior no seu percentual aplicado ou uma diminuição, se a medida está tendo a eficácia desejada e que, portanto, o percentual precisaria ser diminuído ou acrescido.

Outra convergência nas normas se dá na justificativa que cada Instituição atribuiu para a aprovação de sua normatização, na qual sempre expressa as questões relacionadas com os desníveis educacionais, na tentativa da diminuição das diferenças recorrentes nos desempenhos dos estudantes dos seus Estados com a média nacional.

A Universidade Federal do Pará/Ufpa, nesse ponto, diverge das demais, quando se analisa somente o texto da sua normativa. Na sua norma, não está expressa justificativa para o incremento em seus processos do bônus de 10% (dez por cento) aos alunos que tenham cursado todo o ensino médio nos estados do Pará, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Acre, Tocantins. Talvez tal justificativa poderá estar no processo que ensejou a normativa, à qual não tivemos acesso e, portanto, fica aqui a análise somente da Resolução n. 5.103, de 26 de outubro de 2018.

Quanto à aprovação do bônus do AIR na Ufac, utilizando de expediente formal, foi solicitado, ao órgão dos Colegiados Superiores, estrutura do Conselho Universitário da Ufac, a disponibilização de todas as atas que discutiram a ação afirmativa, as quais foram analisadas e aparecerão mais à frente. Também como fonte documental, foi permitido o acesso, na Pró-Reitoria de Graduação da Ufac, ao processo que institui comissão para um estudo de viabilidade do bônus do AIR, o qual será analisado a seguir.

Na Ufac, a possibilidade de implementar o bônus do AIR começou a ser discutida formalmente a partir do mês de abril de 2018, com a criação de uma comissão instituída pela portaria 1.385/2018 para estudo acadêmico, jurídico e estatístico de viabilidade do bônus na pontuação do SisU.

Na data do dia 20 de agosto de 2018, por meio do processo nº 23107.018904/2018-36, a comissão apresentava seu relatório final e uma Minuta de Resolução. Foram obtidas também, pelo mesmo expediente, as informações contidas no parecer da referida comissão. No encaminhamento do seu relatório final, fazia referência à importância da temática arguindo o seguinte:

Considerando a importância da presente temática para a comunidade acadêmica da UFAC, esta comissão trabalhou durante os quatro meses vigentes da Portaria, de forma a desenvolver um Dossiê composto por índices educacionais, portarias normativas e resoluções já ativas, além de uma clipagem de notícias referentes ao tema em questão, de modo a basear o estudo acadêmico, jurídico e estatístico realizado. (Parecer Final da Comissão Instituída pela Portaria 1385/2018).

A referida comissão apresentou seu relatório trazendo dados estatísticos, histórico do Enem e Sisu na estrutura da graduação da Ufac e no que eles ficou denominado índices de infraestrutura e qualidade da rede acreana de educação que abordam taxas de analfabetismo, acesso à internet como ferramenta de elevação da qualidade educacional e quantidade de escolas particulares no Acre. Trouxe, ainda, uma clipagem de notícias sobre o Sisu e sua relação com a Ufac, tentando demonstrar a publicidade que se dá às dificuldades de ingresso e à concorrência no processo seletivo do Sisu, adotado pela Ufac.

Apresentou, como modelos, normativas de algumas universidades que já adotavam a ação afirmativa e, também, alguns problemas, por exemplo, a busca pela judicialização na tentativa de extinguir a ação. Finalizava com informações colhidas de alguns conselhos profissionais de classe do Estado do Acre, como o Conselho Regional de Medicina, de Enfermagem e de Engenharia e Agronomia.

De fato, o trabalho da comissão instituída pela Portaria nº 1385/2018 foi de grande importância na medida que tentou situar e fornecer dados a Universidade para a discussão da matéria, apresentando dados importantes que nos revelam, também, a intenção na aprovação da medida.

No seu Parecer, a Comissão não trouxe dados relativos às licenciaturas da Ufac no sentido de qual impacto a aprovação da medida traria para os estudantes acreanos e adjacências, ou seja, se o perfil dos estudantes das licenciaturas era majoritariamente de alunos de fora do estado do Acre e, portanto, com a aplicação do bônus essa situação seria modificada.

A comissão elegeu importante o seguinte:

Em oitavo lugar, segue talvez a mais importante sessão deste dossiê, dando conta das simulações das últimas quatro edições do SISU (a saber, edições 1 e de 2017 e edições 1 e 2 de 2018), em relação às convocações de candidatos

na 1ª chamada da Lista de Espera para o curso de Bacharelado em Medicina da UFAC, que neste caso, serve como parâmetro de uma das situações mais preocupantes quando falamos de candidatos oriundos de outras regiões do país sendo aprovados em nossa Universidade. (Parecer Final da Comissão Instituída pela Portaria 1385/2018).

Nessas simulações, de acordo com a Comissão instituída (Portaria 1385/2018), informa que, na ampla concorrência, onde a ação afirmativa do bônus é aplicada, sem a ação no 1º semestre de 2017 somente 01 (um) acreano foi aprovado dentre as 18 (dezoito) vagas e quando o percentual do bônus é aplicado os mesmos 18 (dezoito) seriam acreanos. As mesmas simulações foram realizadas nos semestres seguintes: 2º/2017 e em 2018 com o percentual parecido de acreanos aprovados quando aplicado o percentual do bônus.

Ainda no documento, não foram observadas outras simulações dos demais cursos da Instituição. Ficaram de fora todos os outros cursos, menos o de Bacharelado em Medicina, ou seja, a Comissão elencou como a mais importante sessão de seu dossiê, as simulações nos processos seletivos de 2017 e 2018, o que revela uma intenção forte de direcionamento da ação do bônus do AIR especificamente para esse curso. Pelo menos se evidencia tal intenção para os cursos mais seletos da Instituição.

A Comissão solicitou oficialmente a 03 (três) Conselhos Profissionais de Classe do estado do Acre os seguintes dados: quantidade total de profissionais registrados e ativos; quantidade total de profissionais registrados e ativos acreanos; quantidade total de profissionais registrados e ativos formados pela Ufac; quantidade total de profissionais registrados e ativos não acreanos, mas formados pela Ufac e quantidade total de profissionais registrados e ativos cujo Ensino Médio foi concluído em escolas do estado do Acre (se possível). Essas informações foram solicitadas e endereçadas a somente 03 (três) Conselhos: Conselho Regional de Medicina, de Enfermagem e de Engenharia e Agronomia.

As respostas dos Conselhos foram semelhantes. O Conselho Regional de Enfermagem informou que 291 (duzentos e noventa e um) profissionais são acreanos ativos e formados na Ufac, dentro de um universo de 2.138 (dois mil, cento e trinta e oito) profissionais, inferindo que 13,61% dos profissionais registrados são acreanos formados pela Ufac. O Conselho Regional de Engenharia e Agronomia informou que, de um universo de 6.780 (seis mil, setecentos e oitenta) profissionais, apenas 773 (setecentos e setenta e três) são acreanos, significando 11,4% dos profissionais registrados acreanos e que estudaram na Ufac.

No Caso do Conselho Federal de Medicina, a comissão fez o seguinte comentário:

Somente 261 médicos são registrados e formados pela UFAC, no universo de 983 médicos ativos no conselho. Ou seja, dentre todos os médicos registrados

no CRM, apenas 10,27% são formados pela UFAC, o que caracteriza um fator alarmante baseado em um índice estadual referente à um Estado que possui um curso de Graduação em medicina presencial, há mais de 15 anos e que só representa 10,27% do Conselho de seu próprio Estado. Fato é que 89,72% dos médicos registrados foram formados por Universidades de outros Estados do País. (Parecer Final da Comissão Instituída pela Portaria 1385/2018).

Os números trazidos pela Comissão, a princípio, embasam o entendimento de que a aplicação de um bônus seria fundamental para a mudança dos percentuais que os Conselhos de Classes informaram. No seu relatório, a Comissão apresenta a análise dos dados da seguinte maneira:

Tais números mostram que a questão do bônus é fundamental para a discussão de um aumento nos índices de profissionais acreanos, formados na UFAC, cuja presença em terra natal mantém a economia e os serviços públicos ativos. No que diz respeito a quantidade de acreanos registrados, vê-se que os índices entre 10,27% a 13,61% mostram uma alarmante e preocupante situação de evasão, abandono ou mesmo de carência educacional acreana, quando comparamos os índices de profissionais formados em outras regiões mais desenvolvidas do país, cuja educação é historicamente fruto de mais investimentos e cuidados governamentais. (Parecer Final da Comissão Instituída pela Portaria 1385/2018).

Quando se analisam os números que a Comissão exarou em seu parecer através das informações dos Conselhos de Classe, no caso do Curso de Medicina, é possível extrair de forma implícita que a Comissão tenta “induzir” que a falta de profissionais no Acre está diretamente ligada com a formação de acreanos no curso de medicina da Universidade Federal do Acre. Para tanto, faz referência à comparação de um índice, mas não diz qual e mostra um percentual acentuado dos médicos registrados formados por Universidades de outros Estado do País, que, grosso modo, pode direcionar para um entendimento de que os médicos que aqui se formam são de outros estados e, portanto, retornam aos seus estados de origem.

Esses dados são discutíveis, uma vez que o Curso de Medicina começou suas atividades no ano de 2002, tendo mais de 22 (vinte e dois) de existência e que sua primeira turma só foi formada 06 (seis) anos após o início do percurso de formação¹⁷. Será que somente esses anos seriam o suficiente para formar profissionais para cobrir todo o estado do Acre?

Outra observação é de que a maioria dos médicos registrados são de fora. Ao nosso ver a taxa de 10,27% de acreanos registrados realmente é baixa, no entanto, existem outros fatores que a Comissão não trouxe para reflexão, por exemplo, as condições de oferta da rede de saúde no estado do Acre que permitiria ao profissional desenvolver um bom trabalho e ser bem

¹⁷ Conforme o Projeto Político pedagógico do Curso de Medicina. Disponível em: <http://www2.Ufac.br/medicina/documentos/projeto-pedagogico-do-curso.pdf>.

remunerado para tanto, como forma de inibi-los ou ser uma atração para o não retorno aos seus Estados de origem. O fato de ter família fora do Estado contribui para o retorno desses profissionais, mas não seria a condição essencial, há outros fatores que, nos limites deste estudo, precisam ser mais bem avaliados.

Adverte-se, porém, que não se propõe com essas reflexões que a Ação Afirmativa do Bônus do AIR na Ufac não seja importante, ao contrário, ela é uma das indutoras importantíssimas de ingresso aos cursos da instituição de forma regionalizada, considerando que o aspecto histórico de isolamento de nossa região foi um dos fatores que contribuíram para uma educação desnivelada. Neste sentido, o bônus do AIR vem contribuindo para que a balança histórica que sempre pesou do lado do sudeste/sul seja equilibrada e isso tem favorecido a população acreana.

A Comissão indicou, ainda, em Parecer, a entrevista com representante de uma Ifes (Ufrn) que aprovou a medida dando conta do alcance e da compreensão da instituição quanto à sua efetividade e eficácia, como também com a representante do Sisu/Ufrn no sentido de fornecer informações aos Gestores da Ufac sobre a medida. Juntou no seu Parecer alguns casos de judicialização por candidatos que se sentiram prejudicados por não atenderem às condições para a bonificação, acontecido na Escola Superior de Ciências da Saúde e outros exemplos de judicialização no país.

Exarou no seu Parecer as primeiras experiências da Ufac com o Enem/Sisu, trazendo as polêmicas em relação à quantidade de acreanos aprovados visto que os estudantes da região que pretendiam ingressar nos cursos mais concorridos da Ufac passariam a contar com a concorrência enorme de fora a cada Enem. Demonstrou a Comissão que esse impacto foi percebido a partir de 2012 com o aumento recorde no número inscritos no Enem, com 52 (cinquenta e dois) mil, resultando um acréscimo de 25 (vinte e cinco) mil novos concorrentes de outros estados.

Basicamente foram essas informações que a Comissão trouxe para subsidiar a Pró-Reitoria de Graduação da Ufac em seu processo da aprovação da política. No mais, juntou dados de pesquisa envolvendo um universo de 789 (setecentos e oitenta e nove) alunos divididos em 06 (seis) escolas de ensino médio da capital do estado do Acre, entre públicas e privadas, o que revelou a aceitação popular da medida. Por último, apresentou uma minuta de Resolução disciplinando o que viria a ser a política de ação afirmativa do bônus do AIR na Ufac. A Pró-Reitoria de Graduação solicitou a Reitoria que a matéria fosse discutida no Conselho competente, o que veio acontecer em outubro de 2018, por meio do seu Conselho Universitário/CONSU.

Na feitura da produção do texto da política, há que se considerar os elementos que nortearam a discussão que ao seu fim se materializou na Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018, a qual instituiu o bônus do Argumento de Inclusão Regional na Ufac. De acordo com Mainardes (2006):

[...] Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção [...] (Mainardes, 2006, p. 52).

Tentando aproximar novamente nosso referencial teórico-metodológico do momento da produção do texto da ação afirmativa no Conselho Universitário, traduzida pela Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018, ficou evidenciado que o trabalho da Comissão revelou para os gestores aspectos importantes para aprovar a política. Mostrou o interesse público sobre a ação, quando indicou dados relativos a pesquisas de opinião com alunos da rede pública e privada de ensino em Rio Branco.

Somam-se ainda a judicialização de processos no âmbito dos tribunais no Brasil, pronunciamentos de representantes de Instituições Federais de Ensino Superior onde a ação já é materializada e, ainda, uma proposta de Minuta de Resolução da qual se extrai o que viria a ser o texto da política. Nessa etapa da pesquisa, é analisado a partir dos documentos colhidos pela pesquisa (Atas do Conselho Universitário) como foi esse processo, o contexto da produção do texto.

No âmbito do Consu/Ufac, a política do bônus do AIR passou a ser discutida no dia 10 de outubro de 2018. Nessa reunião compareceram 69 (sessenta e nove) conselheiros para uma discussão de diversas pautas e dentre elas a de uma minuta de resolução do bônus do AIR. De acordo com a ata do Conselho Universitário, assim iniciou a discussão:

[...] Continuando os trabalhos, o presidente trouxe à discussão a minuta de resolução que trata do argumento de inclusão regional, a qual considera a necessidade de garantir uma política de oportunidades de acesso ao ensino superior para alunos da região em que a Ufac está inserida, face aos desníveis regionais no sistema educacional brasileiro. A proposta foi apresentada pela conselheira e Pró-Reitora de Graduação, Ednaceli Abreu e logo no início se percebeu algumas diferenças entre o documento que estava sendo apresentado e a última versão trabalhada pela equipe que o elaborou. Com isso, o

presidente suspendeu a discussão até que se tivesse socializada com os conselheiros a última versão do documento [...] (Ata do Conselho Universitário do dia 10 de outubro de 2018).

A primeira observação que se faz é que a proposta apresentada não tem número de processo, já que é uma minuta de resolução, e os textos apresentados na reunião divergiam entre o documento apresentado e a última versão trabalhada pela equipe de elaboração, o que levou a Presidente do Conselho a suspender temporariamente a discussão até que se tivesse socializada a última versão. No entanto, no corpo da ata, encontram-se elementos textuais identificados na minuta de resolução da Ufac coincidentes com o texto das normas da Ufam e Unifap que já foram expostas anteriormente, por exemplo a justificativa que considera a discriminação positiva.

A reunião do Consu teve continuidade no dia 11 de outubro de 2018, com a presença de 67 (sessenta e sete) conselheiros com a retomada de pautas dentre elas a discussão da minuta de resolução do bônus do AIR. A ata da reunião desse dia não faz muita referência à discussão, limita-se a informar qual foi a metodologia e já a sua aprovação, senão veja-se:

[...] Em seguida o presidente trouxe à discussão a minuta de resolução com o argumento de inclusão regional, que tem como principal aspecto promover o acesso de candidatos aos cursos de graduação da Ufac que tenham cursado integralmente o ensino médio regular e presencial em instituições de ensino situadas na região do estado do Acre. A discussão teve como metodologia a leitura integral do documento, feita pela assessora Isla, com os respectivos destaques feitos pelos conselheiros. Assim se procedeu à discussão do documento, incorporando-se ao texto da minuta as diversas contribuições aprovadas pelos conselheiros, até chegar-se a uma versão final. Colocada, então, em votação pelo presidente, a minuta com o argumento de inclusão regional foi aprovada pela maioria dos conselheiros, com apenas quatro abstenções [...]. (Ata da reunião do Conselho Universitário do dia 11 de outubro de 2018).

No texto da ata referenciada, não foram identificadas falas a favor ou contra a Minuta de Resolução e no resultado da votação se vê que não existiu votos contrários, só abstenções, o que nos leva a entender de que a ação proposta nesta arena estava consolidada e de que, portanto, o discurso dos desníveis educacionais e da garantia de uma política de oportunidades de acesso ao ensino superior para alunos da região que se identificou como o discurso que influenciou a aprovação da medida, recebeu se não total, mas majoritariamente apoio na Universidade. O texto consolidado da aprovação do bônus do AIR na Universidade Federal do Acre, se materializou através da Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018.

No preâmbulo que justifica a ação o Consu considerou o seguinte:

Considerando a necessidade de garantir uma política de oportunidades de acesso ao ensino superior para alunos da região em que a instituição está inserida, face aos desníveis regionais no sistema educacional brasileiro; Considerando que essa política só atingirá plenamente seus objetivos caso os estudantes da região consigam acesso aos cursos oferecidos no âmbito de abrangência territorial da Ufac; Considerando as Portarias Normativas do Ministério da Educação (MEC) nº 18, de 11 de outubro de 2012, e de nº 21, de 5 de novembro de 2012, que disciplinam a implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e asseguram políticas afirmativas próprias; Considerando que o art. nº 211 da Constituição Federal, em seu § 1º, disciplina que a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; Considerando que o art. 51 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê que as IFES credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino; Considerando que o art. 5º, § 3º do Decreto nº 7.824, de 11 de setembro de 2012, autoriza as IFES a criarem outras modalidades de ações afirmativas, além da reserva de vagas de que trata a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012; Considerando a necessidade de reforçar o compromisso de responsabilidade social da Ufac em relação à formação acadêmica e intelectual da sociedade acreana, e a partir de demandas sociais advindas das comunidades dos mais diversos locais onde estão situados os campi e núcleos da Ufac; Considerando o resultado dos estudos de viabilidade de implantação do bônus na pontuação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para candidatos moradores da região do estado do Acre, realizado pela comissão instituída por meio da Portaria nº 1.385, de 10 de maio de 2018 (Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018).

A Ufac levou em conta elementos normativos como Portarias, Decretos e a Constituição Federal para justificar que a medida estava prevista implicitamente nas normas e ainda no seu compromisso social advindos das comunidades onde estão situados os *campi* e núcleos da Ufac. Neste sentido, a medida tenta corrigir regionalmente um processo histórico de exclusão em relação a formação acadêmica e intelectual da sociedade acreana.

Quando a Ufac se refere à Portaria Normativa 18/2012, tentando criar a partir dela um mecanismo que justifique a aprovação da ação do bônus do AIR, é imperioso trazer para a discussão de que essa portaria se refere exclusivamente à implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que trata a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, ou seja, aqueles 50% que a lei prevê para uma série de estudantes enquadrados em renda, pretos, pardos e indígenas dentre outros.

Neste sentido não se justificaria trazer essas normativas para a Resolução do bônus do AIR, uma vez que esta está diretamente posicionada na seleção da ampla concorrência. Isso não

exclui a justeza da ação. Na tentativa de refletir sobre a normativa, foram elencados alguns artigos e parágrafos que carecem de comentário.

O artigo primeiro do texto descreve o objetivo da política remetendo ao artigo terceiro a abrangência territorial da medida e no seu parágrafo único menção ao acréscimo do bônus às notas do Enem:

Art. 1º - Instituir o bônus do Argumento de Inclusão Regional para promover o acesso de candidatos aos cursos de graduação da Ufac que tenham cursado integralmente o ensino médio regular e presencial em instituições de ensino situadas na região do estado do Acre, cuja abrangência territorial está descrita no art. 3º desta Resolução.

Parágrafo Único. Os candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições de ensino situadas na região do estado do Acre terão direito ao acréscimo de um bônus às notas que obtiverem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a cada ano. (Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018).

O artigo primeiro delimitou quem poderia usufruir da ação afirmativa, ou seja, alunos da região do estado do Acre que cursaram integralmente o ensino médio de forma regular e presencial. Mais adiante, no seu artigo 3º, disciplinou melhor o território a ser abrangido pela norma que incluiu ainda, além de todos os municípios do estado do Acre, o Amazonas, em 2 (dois) municípios: Guajará (na fronteira com o município acreano de Cruzeiro do Sul) e Boca do Acre (na fronteira com o município acreano de Porto Acre) e ainda os vilarejos do estado de Rondônia: Nova Califórnia, Extrema e Vista Alegre do Abunã que fazem divisa com o município de Acrelândia no Acre.

Quanto à abrangência territorial, a Ufac não poderia deixar esses territórios sem a possibilidade de participar da ação afirmativa considerando que em alguns deles, como é o caso de Boca do Acre, a Universidade já esteve presente com ações de Interiorização da graduação e esses lugares, do ponto de vista territorial, estão mais perto do Acre de que dos seus estados por conta da relação social, econômica e até às vezes política como o estado do Acre.

No artigo segundo da Resolução 25, de 11 de outubro de 2018, a Ufac disciplinou o percentual a ser estabelecido para estes estudantes que residem na referida abrangência territorial:

Art. 2º - O bônus do Argumento de Inclusão Regional, para efeito de classificação quanto ao Sisu na Ufac, consistirá em um acréscimo de 15% (quinze por cento) na nota final do Enem, que será obtida por uma média ponderada das notas das provas realizadas (provas objetivas e prova de redação), de acordo com o Termo de Adesão do Sisu, para aqueles candidatos que optem pela demanda de Ampla Concorrência. (Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018).

Neste artigo, a Ufac tratou do percentual a ser acrescido aos candidatos a uma vaga nos seus cursos de graduação que utilizariam a ação, ou seja, somente poderiam utilizá-la na ampla concorrência. Estabeleceu que seria acrescido na nota final destes candidatos o percentual de 15% (quinze por cento).

Veja-se, neste ponto, o que já fora observado anteriormente: nas discussões da produção do texto no Conselho a medida foi aprovada sem muitos debates, revelado pelas atas, é de registrar que do ponto de vista geográfico e das condições de oportunidades Rio Branco e Cruzeiro do Sul por serem as duas cidades com maiores densidades populacionais estão numa posição confortável em relação aos demais municípios do Estado do Acre, seria justo esse mesmo percentual para os demais municípios?

Para se ter uma ideia, municípios como Santa Rosa do Purus, Jordão, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter só possibilitam acesso por via aérea e fluvial e os demais municípios por via terrestre, sendo que nas cidades de Sena Madureira, Manoel Urbano, Feijó e Tarauacá a estrada que liga esses municípios quase todo o ano está em péssimas condições, tornando-os como municípios que o acesso é no mínimo prejudicado, seja ele por transportes, comunicação e ações do poder público.

Do lado dos municípios do Alto Acre, Xapuri, Brasileia e Assis Brasil, por exemplo, apesar da estrada que os liga à capital ser bem melhor, a distância ainda é um problema para se deslocar até Rio Branco, onde estão as oportunidades de melhores escolas tanto na rede estadual e principalmente na rede particular.

Então, o percentual que foi estabelecido de 15% (quinze por cento) para todos os municípios do estado e das regiões dos outros estados apresenta algumas contradições quando a caracterização da ação se dá por meio de uma ação que enfatiza os desníveis regionais no sistema educacional brasileiro.

Sobre essa questão, Lopes (2022) enfatizou:

Desta feita, em um primeiro momento, a forma com a qual o bônus do Argumento da Inclusão Regional foi instituído, nos parece pouco produtivo para gerar impacto nas dinâmicas de ingresso nos cursos de graduação, no que se direciona a mitigação das desigualdades de ensino regionais dentro do próprio estado do Acre, visto que efetivamente não traz impacto nas candidaturas dos alunos do interior do estado, em especial os alunos oriundos da região da bacia hidrográfica do Juruá no estado do Acre. (Lopes, 2022, p. 47).

Ao que parece, a ação afirmativa não considerou os diversos problemas do acesso às oportunidades na demais regiões do estado, dando a impressão de que se caracteriza como uma ação regionalizada, mas de algumas regiões do Estado, principalmente da capital Rio Branco.

Já o Artigo 9º fala de uma possível revisão no percentual do bônus:

Art. 9º - Fica definido que o percentual de bonificação do Argumento de Inclusão Regional, descrito no art. 2º, poderá ser revisto pela Comissão de organização dos processos seletivos do SiSU na Ufac, com o objetivo de garantir a equalização de oportunidades educacionais. (Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018).

Se o artigo nono tentou expressar uma avaliação, não se pode deixar na subjetividade o termo “poderá ser revisto”. Nesse artigo da norma deveria conter previsão de temporalidade para a sua avaliação. Assim, não seria excessivo afirmar que é de uma avaliação da ação que se podem apontar caminhos, como a diminuição ou o aumento de percentuais de bonificação, como também direcionar esses percentuais a grupos que estão - e se estão - sendo excluídos da ação afirmativa, por exemplo, os estudantes de escolas públicas que concorrem à ampla concorrência e pessoas com deficiência.

A referida avaliação é que poderia fornecer subsídios de como estão esses grupos no ingresso ao curso de medicina. Apesar dos apontamentos realizados até aqui da leitura da normativa da Ação Afirmativa do Bônus do AIR na Ufac, a ação tem contribuído e muito para a democratização do ingresso aos cursos da Universidade de forma regionalizada a candidatos da região a qual a Ufac definiu na normativa.

Mesmo considerando que os estudos de Lopes (2022) apontem que, para os candidatos do interior, a política não surtiu efeito esperado, a pesquisa indicará mais à frente uma mudança, mesmo que lenta, dos ingressantes na modalidade de ampla concorrência ao curso de medicina, a demonstrar ingressantes do interior e de escola pública.

A Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018, ainda teria duas alterações realizadas pela Resolução nº 058, de 27 de novembro de 2019 e da Resolução nº 165, de 26 de janeiro de 2024, todas do Consu. É de se registrar que, à luz do nosso referencial teórico-metodológico, essas alterações se situam no contexto da prática, pois como explica Bowe *et al.* (1992):

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, *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Aproximando-se dessa referência, pode-se dizer que é nesse contexto que as políticas são recriadas, ou seja, no caso da Ação Afirmativa do Bônus do AIR na Ufac, quando passou a ser um dos mecanismos de ingresso na ampla concorrência aos cursos da Instituição, foi identificado pela própria Pró-Reitoria de Graduação que havia a necessidade de mudanças na norma com a inclusão de redações no seu texto.

Desta forma, o Consu foi novamente convocado para discutir sobre a temática em reunião do dia 27 de novembro de 2019. Na reunião, compareceram 59 (cinquenta e nove) conselheiros. A metodologia utilizada foi uma proposta de minuta de Resolução encaminhada para pauta do Conselho pela Pró-Reitoria de Graduação. Assim ficou exarado na Ata daquele dia quanto à forma da discussão:

Em seguida foi apreciado o Processo nº 23107.020262/2019-16, da Prograd, com proposta de alteração e atualização da Resolução Consu nº 25, de 11 de outubro de 2018. A minuta desta resolução havia sido enviada por e-mail para todos os conselheiros, para conhecimento prévio, de forma que abordou-se apenas os destaques feitos pelos conselheiros em leitura prévia. O documento foi apresentado pela conselheira e Pró-reitora Ednaceli Abreu, com a metodologia de incorporar ao texto da resolução as alterações que fossem de comum acordo ou aprovada pela maioria dos conselheiros. Assim se procedeu, de forma de chegou-se a uma versão final do documento, a qual, colocada em votação pela presidente, foi aprovada pela maioria dos conselheiros, com apenas uma abstenção. (Ata do Consu da reunião do dia 27-11-2019).

Da minuta de Resolução apresentada pela Prograd, não houve votos contrários e apenas uma abstenção, materializando-se na Resolução nº 058, de 27 de novembro de 2019 que alterou artigos e parágrafos da Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018, da seguinte forma:

No parágrafo único do Art. 1º se acrescentou que os alunos deveriam ter cursado integralmente o ensino médio regular e presencial e não mais só o termo “cursado o ensino médio. No Art. 4º, foi acrescido na sua redação que seriam aceitos os certificados de ensino médio concluído em escolas técnicas, tecnológicas ou profissionalizantes, desde que se enquadrem nas especificidades elencadas no Art. 1º “desde que observem a duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio”.

Os Artigos 5º, 6º 7º e 11º foram inclusos com a seguinte redação:

Art. 5º Serão aceitos diplomas que certificam a conclusão do ensino médio por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, desde que se enquadrem nas especificidades elencadas no Art. 1º e desde que sejam ministrados por estabelecimentos de ensino devidamente credenciados e com seus cursos reconhecidos, observando a duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio.

Art. 6º - Serão aceitos diplomas que certificam a conclusão do ensino médio por meio de quaisquer programas de aceleração da aprendizagem para alunos

em distorção idade/série, desde que se enquadrem nas especificidades elencadas no Art. 1º e desde que sejam ministrados por estabelecimentos de ensino devidamente credenciados e com seus cursos reconhecidos, observando a duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio.

Art. 7º - Não serão aceitos diplomas que certificam a conclusão do ensino médio com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), de exames de certificação de competência ou de cursos supletivos realizados pelos sistemas estaduais ou municipais de ensino que não tenham sido realizados presencialmente e que não observem a duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio. (Resolução nº 058, de 27 de novembro de 2019).

Os artigos disciplinaram o que poderia ser aceito ou não como documentos que certificam a conclusão do ensino médio. Já o artigo que definia que o percentual do bônus poderia ser revisto pela Comissão de organização dos processos seletivos do Sisu na Ufac, com o objetivo de garantir a equalização de oportunidades educacionais, passou a ter a seguinte redação:

Art. 11 Fica definido que o percentual de bonificação do Argumento de Inclusão Regional, descrito no Art. 2º, e os demais requisitos descritos nesta resolução, poderão, a qualquer tempo, ser revistos pela comissão de organização dos processos seletivos do Sisu na Ufac, com o objetivo de garantir a equalização de oportunidades educacionais, sendo obrigatório que eventuais alterações sejam revistas pelo Conselho Universitário – CONSU (Resolução nº 058, de 27 de novembro de 2019).

No caso do Art. 11, a Ufac mais uma vez não disciplinou que prazo seria “a qualquer tempo”, o que dá a interpretação de que dependeria da vontade da gestão, uma vez que a Comissão de organização dos processos seletivos do Sisu na Ufac está diretamente tanto situada como organizada na Pró-Reitoria de Graduação. Nesse caso, o Conselho Universitário poderia ter inovado legislando internamente uma periodicidade para rever os percentuais a partir de alguma avaliação.

Da leitura da Ata da reunião do Consu que aprovou as alterações acima expostas inclusas na Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018, pouco se tem de discussão a respeito do que motivou tais adequações. Na ata, a parte que traduz a discussão referida assim diz:

[...] Em seguida foi apreciado o Processo nº 23107.020262/2019-16, da Prograd, com proposta de alteração e atualização da Resolução Consu nº 25, de 11 de outubro de 2018. A minuta desta resolução havia sido enviada por e-mail para todos os conselheiros, para conhecimento prévio, de forma que abordou-se apenas os destaques feitos pelos conselheiros em leitura prévia. O documento foi apresentado pela conselheira e Pró-reitora Ednaceli Abreu, com a metodologia de incorporar ao texto da resolução as alterações que fossem de comum acordo ou aprovada pela maioria dos conselheiros. Assim

se procedeu, de forma de chegou-se a uma versão final do documento, a qual, colocada em votação pela presidente, foi aprovada pela maioria dos conselheiros, com apenas uma abstenção [...] (Ata do Conselho Universitário do dia 27 de novembro de 2019).

Como anunciado antes, pouco se sabe sobre as reflexões acerca das necessidades de mudanças de redações da Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018. No entanto, o que se abstrai é que elas foram necessárias quando de sua aplicabilidade na prática, ou seja, faltava algo que só poderia ser observado no fazer dos técnicos administrativos e dos professores, os quais estão vivenciando a prática diária dos problemas relacionados à questão, com o ingresso de estudantes. Com as alterações se democratizaram ainda mais as possibilidades do ingresso e ajudou a fechar uma parte da porta para aqueles que tentam a todo instante ofertar educação aos moldes do que preconiza os neoliberais.

Por último, no dia 26 de janeiro de 2024, o Consu novamente foi convocado para discutir uma alteração na Resolução nº 58, de 27 de novembro de 2019. Coincidente com as outras discussões das alterações realizadas na Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018, pouco se extrai das discussões.

A ata da reunião do Conselho Universitário do referido dia se voltava ao tema da seguinte forma:

Por fim foi apreciado o processo incluso 23107.001857/2024-30, com a proposta de alteração das Resoluções Consu número vinte e cinco, de dois mil e dezoito, e cinquenta e oito, de dois mil e dezenove, que regulamentam o Argumento de Inclusão Regional (Bônus Regional). A apresentação da matéria coube à conselheira e pró-reitora de Graduação, Ednaceli Abreu Damasceno, que mediou a apreciação da matéria entre os conselheiros, os quais, após qualificada discussão, chegaram a uma conclusão sobre a referida alteração, nestes termos: inserir, no artigo sétimo, inciso quinto, da Resolução Consu número cinquenta e oito, um parágrafo único com a seguinte redação: “Excepciona-se o exposto no caput a adolescentes durante o cumprimento das medidas socioeducativas privativas de liberdade.” Com este consenso, considerando todos esclarecidos sobre a matéria, a presidente colocou em votação a alteração das Resoluções Consu número vinte e cinco, de dois mil e dezoito, e cinquenta e oito, de dois mil e dezenove, que regulamentam o Argumento de Inclusão Regional (Bônus Regional), a qual foi aprovada pela maioria dos conselheiros, com cinquenta e seis votos a favor, dois votos contrários e doze abstenções. (Ata do Consu do dia 26 de janeiro de 2024).

O Consu aprovou a inclusão no Art. 7º, inciso quinto, da Resolução nº 58, de 27 de novembro de 2019, de um parágrafo único, o qual excepciona a adolescentes, durante o cumprimento das medidas socioeducativas privativas de liberdade, ou seja, para esses candidatos seriam aceitos diplomas que certificam a conclusão do ensino médio com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Exame Nacional para Certificação

de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), de exames de certificação de competência ou de cursos supletivos realizados pelos sistemas estaduais ou municipais de ensino que não tenham sido realizados presencialmente e que não observem a duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio. A medida se materializou pela Resolução nº 165, de 26 de janeiro de 2024.

Esses foram os documentos e as discussões colhidos pela pesquisa que traduzem o percurso do contexto da influência, produção do texto e no contexto da prática, apontando inclusive que, após 12 (doze) meses da aprovação da normativa original, por meio da Resolução nº 25, de 11 de outubro de 2018, a referida normativa retornou ao Conselho Universitário para ser emendada, ou seja, passou por uma readequação ou recriação a partir de sua aplicabilidade na Universidade, que, conforme se entende à luz de Mainardes (2006, p. 50): “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares”.

Na próxima seção, é apresentada a efetividade do bônus do AIR na Ufac, suas repercussões no curso de Bacharelado de Medicina, na tentativa de revelar as possibilidades de democratização que essa política enseja.

4 A EFETIVIDADE DO BÔNUS DE INCLUSÃO REGIONAL NA UFAC: CONTRIBUIÇÕES PARA O INGRESSO DE ACREANOS NO CURSO DE BACHARELADO DE MEDICINA

Esta seção tem como objetivo revelar a efetividade do Bônus de Inclusão Regional na Universidade Federal do Acre. Para tanto, ela foi subdividida em outras 04 (quatro) subseções, as quais buscam tratar diretamente do objeto de estudo da presente investigação, tendo como parâmetro as respostas obtidas por meio da análise dos documentos e dos dados, na tentativa de ser fiel àquilo que se anunciou como objetivo maior deste estudo.

Na primeira subseção, apresenta-se uma contextualização do Estado do Acre, da Ufac e do Curso de Bacharelado em Medicina no contexto da Pesquisa, *locus* empírico da pesquisa, no sentido de refletir a importância do curso para a região.

Já na segunda, são apresentados os dados da pesquisa, com o perfil regional e origem territorial dos estudantes ingressantes no curso de Bacharelado em Medicina da Ufac. Para isso, foram montadas duas amostragens a partir dos dados do Sistema Acadêmico da Ufac. A primeira com 100 (cem) ingressantes no período de 2016 a 2018, antes da ação do bônus, a qual tenta apresentar como era o perfil de ingressante. E a outra com 191 (cento e noventa um) ingressantes já com a implementação do bônus, no período de 2019 a 2023, por meio da qual se mostrará se o perfil do ingressante ao curso modificou.

A terceira subseção traz uma discussão sobre como tem se materializado a ação do bônus de argumento de inclusão regional na Ufac e suas repercussões no contexto da prática. Por último, são apresentadas as dificuldades na implementação da ação, o processo de revés que vive o bônus por meio de ações de judicialização, a qual foi nominada de: A quem interessa acabar com o Bônus de Argumento de Inclusão Regional? Nela estarão inclusas as últimas providências da Universidade Federal do Acre na tentativa de salvar a ação do Bônus do AIR por conta da decisão do Supremo Tribunal Federal. A decisão do Conselho Universitário da Ufac em retirar o curso de Medicina do Sisu e realizar processo seletivo próprio com o bônus apenas para o referido curso.

Será nesta seção que serão retomadas as questões de estudo que foram traçadas na Introdução, com o intuito de responder juntamente com a seção anterior ao terceiro objetivo específico que é: Descrever a implementação do Bônus do Argumento de Inclusão Regional na Ufac e suas contribuições para o ingresso de estudantes acreanos no Curso de Bacharelado em Medicina.

4.1 SITUANDO O ESTADO DO ACRE, A UFAC E O CURSO DE BACHARELADO EM MEDICINA NO CONTEXTO DA PESQUISA

O Estado do Acre encontra-se situado na região Norte do país, faz fronteira com dois países, a Bolívia e o Peru, e divisa com os Estados do Amazonas e Rondônia. Foi justamente com um desses países, a Bolívia, que o território hoje Estado do Acre protagonizou um conflito pela posse das terras. O Estado do Acre, que já foi um país, proclamado no dia 14 de julho de 1899, por Luís Gálvez Rodríguez de Arias, espanhol que, dadas a perspicácia e a leitura do que acontecia para as bandas de cá no final do século XIX, resolveu denunciar o que estava acontecendo na região, o chamado *Bolivian Syndicate*¹⁸, valendo-se do Jornal Província do Pará,

Tal denúncia proporcionou uma articulação política para a ocupação desse território com diversas expedições, dentre as quais a do próprio Gálvez que realizou o feito de colocar o Acre como um Estado Independente. Ao final do Século XIX e já com a introdução de outros personagens, como do “caudilho” Plácido de Castro, ex-militar, e que para as bandas do norte veio como agrimensor, o conflito pelas terras se intensificou.

Descoberto pelo Governo do Amazonas, foi convencido a arregimentar um exército de nordestinos para de fato tomar a região. No início do século XX, o território do Acre, após o que se denominou para uma parte de Historiadores de Guerra do Acre para outros Revolução Acreana, foi incorporado ao Brasil pelo significativo desempenho de José Maria da Silva Paranhos Júnior, o Barão do Rio Branco (Albuquerque, 2015, Rêgo 2002, Costa, 2005).

De acordo com Albuquerque (2015), a guerra para essas bandas não ocorreu em decorrência do patriotismo, visto não existia essa noção pelos que ocupavam o atual estado do Acre, e sim pelos interesses econômicos dos seringalistas que passaram a ser donos de terras infundáveis e pelo próprio governo do Amazonas em manter essas terras para o lucro do que a produção do extrativismo poderia beneficiar.

No contexto do Estado Capitalista para aquele período é que essa região foi ocupada para suprir as necessidades do capital monopolista como bem afirma Rêgo (2002):

Em Verdade, essa região sofreu um tipo de ocupação organizado em função da produção da borracha, para suprir as necessidades do capital monopolista internacional do setor de artefatos de borracha, inicialmente situado apenas nas metrópoles e depois internalizado na formação social brasileira. A produção gumífera organizou-se mediante relações de produção com a característica imobilização da força de trabalho pelo endividamento

¹⁸ Sindicato de capitalistas norte-americanos e ingleses.

comercial. O aviamento, a forma que assume a relação social de produção, revela a subordinação indireta do trabalho pelo capital (Rêgo 2002, p 269).

O sistema apontado por Rêgo (2002), o aviamento, ocasionou que os “brabos”¹⁹, que aqui aportaram para ocupar e produzir borracha para o interesse internacional, tornassem reféns do barracão, ou seja, já chegavam endividados e quando conseguiam quitar o saldo que permitiria seu retorno à sua terra natal, eram mortos a mando do seringalista.

De acordo com Rocha (2022), o Estado do Acre em meados do século XIX passou a ser explorado para esses fins, e a implantação dos seringais impactou diretamente na vida dos que habitavam o Acre:

O fato é que, em meados do século XIX, o atual território do estado do Acre passou a ser explorado por meio de sua vasta área de seringueiras, que por sua vez produzia a borracha, importante produto para a economia mundial. Tendo em vista a dificuldade de acesso da Bolívia a essas terras e seu foco financeiro ser em outras formas de economia, outros povos vieram colonizar a região, já ocupada secularmente por diversos povos indígenas, que foram praticamente dizimados pelos que vieram implantar os seringais para exploração do látex. O Acre não tem quilombos registrados, tendo em vista o seu processo de colonização tardio e, conseqüente, a posterior exploração de seus rios, que foram a forma de acesso à região por muito tempo. Embora desde o final do século XIX tenha recebido vários fluxos migratórios negros, em diferentes períodos e por diferentes motivos, formando uma população cheia de diversidade e com sua maioria autodeclarada negra, fazendo surgir assim diversos povoados negros, espalhados por todo o estado acreano (Rocha, 2022 p. 41).

O certo é que esse tipo de ocupação causou inúmeros problemas para a população já existente e para os que vieram explorar a região. O primeiro, como bem afirmou Rocha (2022), quanto aos crimes aos indígenas que quase os ceifou do mapa da região. O segundo diz respeito a todo o contingente de nordestinos que ficou no Acre para explorar a borracha e, quando em 1913, os seringais do sudeste asiático já tinham produzido a matéria prima em condições do mercado internacional, o povo passou por inúmeras dificuldades para sobreviver aos diversos problemas econômicos, sociais e culturais. As doenças enfrentadas nos seringais, como as hepatites, malárias, leishmanioses, dentre outras e os acidentes que os brabos ao explorar as florestas sofriam como a amputação de membros do corpo, eram problemas constantes.

A desigualdade econômica com relação aos indivíduos e regiões sempre foi marcante no Brasil. O país concentrou a produção e renda nas regiões sul e sudeste e a maior pobreza no norte e nordeste. A decadência na cana-de-açúcar no nordeste, a ascensão da mineração no

¹⁹ Era o termo utilizado para se referir aos nordestinos quando aqui aportavam, por não ter entendimento do significado da diversidade de fauna e flora da região.

sudeste, o ciclo cafeeiro e a industrialização foram elementos que, de certa forma, apartaram o norte do Brasil de possibilidades.

As desigualdades sociais e econômicas que a população do norte enfrentou no século passado, talvez, seja a raiz de tantos problemas que a população atual enfrenta no acesso aos bens do Estado. A saúde dos que já estavam e dos que aportaram foi durante o século XX um problema a ser enfrentado que exigiria esforço político para a sua superação. O território do Acre sempre conviveu com a problemática da falta de profissionais qualificados para assistir a população. A educação por conta desses e de outros problemas tem enfrentado ainda nos dias atuais um enorme abismo quanto à questão da qualidade.

Em 1962, o Acre era elevado à categoria de Estado da Federação e tais problemas passaram a ser pauta das autoridades aqui constituídas. O Estado precisava se cercar de diversos profissionais com a qualificação que os que lá moravam não tinham. O ensino superior foi uma possibilidade e sua história está diretamente ligada com a elevação do Acre à categoria de Estado. Com essa mudança, havia a necessidade de qualificar profissionais para compor os quadros da administração.

De acordo com Souza:

Com a criação do Estado, cresceu a necessidade de profissionais qualificados para compor os quadros de sua administração em todas as áreas de atividades. De início, o governo optou pela contratação de profissionais de outros estados, a um alto custo, e que não resolveu o problema, pois algumas pessoas logo retornavam a seus estados (Souza, 2006 p. 17).

O que o autor sustenta é que o problema de profissionais qualificados no Acre é histórico. Já no ano de 1962, com a elevação do Acre à categoria de estado e a necessidade dele, o Estado, prover seus quadros administrativos com profissionais qualificados porque os de fora retornavam aos seus estados de origem, o que justificaria a criação do ensino superior, mostra a situação que se encontrava o ainda novo Estado do Acre.

Na seção anterior, quando tratado do contexto da influência e da produção do texto da política do bônus do AIR, por meio do relatório produzido pela comissão Instituída pela Portaria 1385/2018 da Ufac, mostrou-se que este quadro ainda persiste, porque os dados informados pelos Conselhos de Classes apontavam a falta de profissionais acreanos, formados pela Ufac.

No ano de 1964, foi sancionada a Lei Estadual nº 15, de 08-09-1964, que criava a faculdade de direito no Estado ficando a sua frente o Dr. Jersey de Brito Nunes²⁰. É com a

²⁰ O Professor Jersey de Brito Nunes estava no exercício da procuradoria da República. É às vezes confundido por alguns como o primeiro Reitor da Ufac, no entanto, foi o primeiro Diretor da Faculdade de Direito do Estado.

criação da faculdade de Direito no Estado do Acre que também se tem a primeira notícia de como aconteceu o primeiro vestibular para o ingresso de candidatos ao Curso.

De acordo com Souza, as providencias da direção do curso foi:

[...] Na ocasião, ele se encontrava no exercício da Procuradoria da República e logo providenciou a implantação do referido curso, em prédio próprio do Estado cedido para esse fim, promovendo as inscrições do 1º vestibular, que acabou não se consumando por falta de candidatos.

A Conclusão a que se chegou, em face do desinteresse demonstrado pelos possíveis candidatos, é a de que à época era corrente no Estado o dito popular “O Acre é a terra do já teve”. Isto porque várias iniciativas não tinham prosperado ou tiveram vida curta. A começar pela Academia de Letras, cuja sede era na cidade do rio de Janeiro (Souza, 2006 p. 18).

Na verdade, o vestibular não aconteceu, o que levou o Deputado Omar Sabino²¹, envolvido desde o projeto de Lei, a tomar a iniciativa de convidar as principais autoridades e dirigentes de órgãos do Estado a compor a primeira turma do curso de direito. Verifica-se que já no início da seleção da primeira turma de um curso superior no Acre se dá por um processo que convida autoridades a compor turma, motivo este que já demonstra a seletividade elitista/histórica que tem esse curso e outros cursos da instituição.

Seguindo essa linha e, ainda, de acordo com Souza (2006), ao iniciar a década de 1970, por meio da Lei nº 318, de 3 de março de 1970, criou-se o Centro Universitário do Acre – CEU. Em seguida, transformado em Universidade do Acre – UnAcre, e pela Lei nº 421, de 22 de janeiro de 1971, foi alterada a denominação de Fundação Centro Universitário do Acre para Fundação Universidade do Acre, que abrigaria os Cursos já criados de Direito e Economia e ainda os de Agronomia e os Institutos de Administração e Ciências Biológicas a serem implantados. Na sequência, veio a Federalização da Universidade do Acre, no dia 5 de abril de 1974, por meio da Lei nº 6.025.

Para ilustrar como persistem as questões das desigualdades no estado, recorre-se ao Atlas de desenvolvimento humano no Brasil, que, por meio dos dados da Pnad Contínua²², mostra que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal²³ do Acre no período de 2000 a 2021 teve uma evolução, passando de 0,517 para 0,746 em 2021. No entanto, considerando o último ano 2020, sua evolução teve uma retração de -4,83%. O Idhm quanto à longevidade também apresentou alteração de -4,48% e quanto à educação a alteração foi de -8,10%.

²¹ Omar Sabino de Paula foi professor do antigo Departamento de Direito da UFAC e foi Reitor no Período de 1983 a 1984.

²² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE.

²³ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é um número que varia entre 0,000 e 1,000. Quanto mais próximo de 1,000, maior o desenvolvimento humano de uma localidade.

Quanto à renda, a alteração foi de -1,95%. A posição que o Acre ocupava em 2021 quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano é a 16ª ao âmbito do Brasil. Quanto à taxa de analfabetismo o Acre ainda tem um percentual elevado quando comparado ao âmbito do Brasil. Enquanto a taxa no Brasil é de 6,26%, no Acre é de 10,99% de sua população.

Apesar dos números demonstrarem que o Acre se posicionava na faixa de Alto Desenvolvimento Humano em 2021, o estado carece de inúmeras políticas públicas, principalmente as voltadas para o campo da educação. Exemplo disso são os percentuais da taxa de analfabetismo. Para quem conhece o Estado do Acre, basta uma rápida passagem em seus municípios para notar que as questões relacionadas com saúde e educação são visíveis, quando se observam a existência de esgoto a “céu aberto”, analfabetismo, desemprego, falta de tratamento de água, dentre outros, os quais são indicativos da necessidade de inúmeras políticas públicas.

A Ufac é a única Universidade Pública do Acre. Está dividida por *Campi* e Núcleos no Interior. A sede fica situada na capital do Estado Rio Branco-AC. Nos municípios de Cruzeiro do Sul e Brasília há dois *Campi*, denominados Campos Floresta em Cruzeiro do Sul e Campos do Alto Acre na cidade de Brasília. Quando se fala em graduação, o *Campus* de Rio Branco oferece entre licenciaturas e bacharelados 35 (trinta e cinco) cursos com um total de 1.830 (Um mil e oitocentos e trinta) vagas. Em Cruzeiro do Sul, 10 (dez) cursos com 470 (quatrocentos e setenta vagas), todos selecionados pelo Sisu a partir da nota do Enem.

Na cidade de Brasília ainda não há cursos em funcionamento, considerando as tratativas políticas interrompidas no último Governo, de Jair Bolsonaro (2019-2022). A Ufac ainda tem Núcleos no Interior do Estado nas cidades de Xapuri, Sena Madureira, Feijó e estabelece parcerias para a utilização de outros espaços para a oferta de cursos de graduação por meio de Emendas Parlamentares, como é o caso de Tarauacá, Jordão, Assis Brasil, Plácido de Castro, Acrelândia. Todos esses municípios com pelo menos 01 (um) curso de Graduação.

Ainda, com relação à Graduação, atualmente, a Ufac oferta, pelo Programa Nacional de Formação de Professores para Educação Básica – Parfor, o Curso de Pedagogia nos municípios de Santa Rosa do Purus, Manoel Urbano, Feijó, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter. Mais recentemente pelo mesmo programa passou a oferecer uma Licenciatura Indígena - Parfor/Equidade²⁴. Quanto à Pós-Graduação, a Ufac oferta 19 (dezenove) cursos de Mestrados

²⁴ O Parfor Equidade é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), idealizada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos.

e 06 (seis) de Doutorado, desses últimos, alguns com parcerias com outras Universidades. Oferta ainda inúmeros cursos de extensão nos dois *Campi*.

Passados mais de 37 anos da criação do primeiro curso superior no Acre, a Ufac sinalizava com a criação do curso de medicina. Desta forma, no ano de 2001 numa entrevista ao *Jornal Página 20*, o então Reitor da UFAC, Jonas Filho, foi perguntado sobre o Curso de Medicina: Reitor, utopia delirante ou fato incontestável? Quando será mesmo realizado o primeiro vestibular? Pergunta à qual ele daria a seguinte resposta:

Utopia é o sonho dos fracos, é a defesa dos acomodados. Defendemos a criação do curso de Medicina, principalmente porque este é um grande desejo dos jovens e famílias de nossa sociedade. E também pelo alcance e papel social que deverá desempenhar para a melhoria do sistema de saúde pública do Estado. O projeto está pronto, devidamente instruído, com todos os convênios de parceria com o governo do Estado formalizados e assinados. Em dezembro, na primeira quinzena, uma comissão do MEC realizará a avaliação final das condições mínimas necessárias para sua implantação, bastando, depois disso, somente a apreciação por parte do nosso Conselho Universitário. (Jonas Filho, 2001, *online*).

De acordo com o projeto de criação do Curso de Medicina da Ufac (2001), a justificativa para sua criação estava ligada com o déficit de 220 (duzentos e vinte) médicos no Estado do Acre, o que refletia no número de pessoas necessitando de tratamento fora do domicílio. Ainda apontava que a carência de profissionais médicos sujeitava o Estado do Acre a conviver, permanentemente, com profissionais graduados nos países limítrofes (Bolívia e Peru), muitas vezes sem registro profissional e/ou com formação médica sem avaliação do sistema de ensino.

Somava-se, ainda, o isolamento geográfico do Estado do Acre como impedimento para a captação de pessoal na área da saúde, o elevado número de jovens acreanos cursando Medicina em Escolas da Bolívia e em Cuba, impactando depois nos procedimentos para revalidação de diploma, como também a qualidade dos médicos formados nas escolas bolivianas que eram muitas vezes questionados por profissionais médicos do Estado do Acre. Terminava a justificativa dizendo que:

Por isto, a implantação de um Curso Médico No Estado do Acre não só irá reduzir a atual situação, de dependência externa (inclusive de Profissionais nacionais), como será uma fonte de estímulo à formação de outros profissionais e, especialmente, no desenvolvimento de programas de educação continuada, de pesquisa, de assistência e de extensão vocacionados à realidade de região norte do país.

A busca deste modelo amazônico, de formar profissionais da área da saúde, não só é e necessário à realidade médico-social do Estado do Acre como fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, devido aos modelos disponíveis e também como forma de estudar, aprender, e divulgar a grande

biodiversidade, bem como o fomento do uso racional da flora e fauna aplicados à área da saúde (Projeto do Curso de Medicina da Ufac, 2001, p. 8).

No dia 24 de janeiro de 2002, o processo de criação do Curso era encaminhado à câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, acompanhado do relatório da Comissão de Avaliação e do Parecer da Comissão de Especialistas de ensino de medicina, os quais se manifestaram favorável à autorização para o funcionamento do Curso de Medicina.

Acrescenta-se que, para a implantação do Curso, foram importantes os esforços políticos do Governo do Estado do Acre (Jorge Viana 1999/2007) por meio do Convênio 567/2001, o qual objetivava a execução de obras de infraestrutura, bem como a aquisição de equipamentos necessários à sua implantação e manutenção, como também dos parlamentares na liberação de emendas individuais para esse fim.

E após alguns meses, o Ministério da Educação autorizava, via Portaria Nº 763, de 20 de março de 2002 (DOU seção 1 - Nº 55, quinta-feira, 21 de março de 2002), o funcionamento do Curso e o primeiro vestibular se daria em maio do mesmo ano. Inúmeros foram os problemas enfrentados para a sua materialização nos primeiros anos de sua implantação, dentre eles ainda os problemas relacionados com a falta de recursos, laboratórios, professores qualificados no ensino da medicina. Com relação aos possíveis candidatos acreanos, o problema se dava na concorrência do curso com os candidatos de todo o país que chegavam em dezenas de caravanas, na época do antigo vestibular, para realizar o processo seletivo.

Como se sabe, os cursos de medicina de todo o país são rotulados no imaginário de uma significativa parcela da população brasileira que só quem pode ingressar em tais cursos são as classes favorecidas economicamente. Isto é uma realidade, pois apesar do direito de igualdade estar esculpido na Constituição da República, o Estado Capitalista transforma essa garantia em direito para aqueles que sempre tiveram as oportunidades melhores de educação, saúde, cultura, ou seja, o direito na prática é para poucos, legado pós-colonial evidenciado na ocupação dos cursos de maior prestígio social, como medicina, que se dá majoritariamente por brancos, ricos e de classe média alta.

Na Ufac, o antigo concurso vestibular, que só foi extinto pela adesão da Ufac ao Enem/Sisu e por diversos problemas internos de execução, era o mecanismo até meados dos anos 2012 de ingresso aos cursos da Instituição. Mesmo com a adesão ao Sisu alguns cursos continuaram usando vestibular para sua entrada, como Libras e Música, por exemplo. O procedimento se dava por uma Comissão Permanente de Vestibular – COPEVE que durante o ano em curso trabalhava nas questões atinentes ao Edital a ser publicado com cursos e vagas, feitura das provas e logística para a sua aplicação. Era aplicado quase sempre no final de cada

ano, em quase totalidade dos municípios, no sentido de que, no ano vindouro, se efetivassem as matrículas dos novos acadêmicos da Ufac.

Quando da criação do Curso de Medicina no ano de 2002, a comunidade universitária passou, no período de aplicação de provas do vestibular, a ver no espaço físico do *Campus* Universitário diversas caravanas de estudantes/candidatos de fora do Estado que vinham para disputar uma vaga nos ditos melhores cursos da Instituição, a saber: Medicina e Direito. Essa realidade ficou acentuada com a adesão da Universidade Federal do Acre ao Sistema de Seleção Unificada – Sisu. Por essa adesão, a Ufac passaria a utilizar a nota do Exame Nacional de Curso com a seleção por meio das Inscrição do candidato(a) ao Sisu, ou seja, se a concorrência para os acreanos já era difícil com o antigo vestibular, agora se tornava quase impossível ingressar nos cursos mais seletos da Instituição, como Medicina.

De tal maneira, tentando apresentar os dados necessários que pudessem ajudar a compreender se houve uma mudança no perfil do aluno que ingressou no curso de medicina da Ufac após a ação do bônus do Argumento de Inclusão Regional, buscou-se empreender buscas nos setores da Universidade Federal do Acre que cuida basicamente da matrícula institucional dos alunos, ou seja, a porta de entrada de todos, tentando extrair as informações necessárias.

O Núcleo de Registro e Controle Acadêmico da Ufac é uma unidade suplementar responsável pela coordenação das atividades fim e pelo registro, controle e guarda de documentos da vida acadêmica dos discentes da universidade. Neste sentido, esse setor guarda as informações da origem territorial dos alunos que acessam os cursos da instituição, ou seja, onde nasceram e seus endereços. Pode ainda fornecer qual a origem das escolas de ensino médio que essa clientela cursou, se da Capital do Estado do Acre, do interior ou de outros estados. E, além disso, pode informar se as ditas escolas são públicas ou particulares.

Para tanto, primeiramente, realizou-se visita ao referido Núcleo, o que no contexto da pesquisa, significa a entrada no *campus* para obter as informações. Nesse espaço existem muitos problemas a serem enfrentados, os quais são citados aqui, alguns baseados na literatura:

1. A pesquisa é sempre uma intervenção em um sistema social.
2. A pesquisa é um fator de ruptura para o sistema a ser estudado, ao qual reage defensivamente.
3. Existe uma opacidade mútua entre o projeto de pesquisa e o sistema social a ser pesquisado.
4. A troca de um grande volume de informação sobre a entrada no campo de pesquisa não reduz a opacidade. Em vez disso, leva a uma complexidade cada vez maior no processo de consentimento, podendo levar a um aumento das “reações imunes”. Em ambos os lados, geram-se mitos que são alimentados pela troca crescente de informação.

5. Em vez de compreensão mútua no momento da entrada, deve-se lutar por um acordo enquanto processo.
6. A proteção dos dados é necessária, mas pode contribuir para o aumento da complexidade no processo de acordo.
7. O campo revela a si mesmo quando o projeto de pesquisa entra em cena (por exemplo, os limites de um sistema social são percebidos).
8. O projeto de pesquisa nada pode oferecer ao sistema social. Quando muito, pode ser funcional. O pesquisador deve tomar o cuidado de não fazer promessas em relação à utilidade da pesquisa para o sistema social.
9. O sistema social não possui razões reais para rejeitar a pesquisa (Wolff, 2004a, *apud* Flick, 2009, p. 112).

Neste sentido, considerando tais dificuldades, foi realizada uma primeira visita como forma de entender em qual o setor específico do Núcleo se poderia colher as informações e, também, como forma de tentar criar a condição de confiança para com os que poderiam contribuir com a Pesquisa. O Nurca tem como responsável um diretor que autoriza ou desautoriza os setores vinculados a ele a fornecer dados ou informações quando se trata de dados pessoais. O Setor específico identificado foi o da Coordenadoria da Admissão e Matrícula. Na primeira visita, ficou claro que só poderiam fornecer tais informações se tivessem autorização da Reitoria da Universidade. O passo seguinte foi realizar pedido à Magnífica Reitora da Universidade, e foi ela quem autorizou o setor a fornecer todos os dados que a pesquisa necessitasse.

O documento encaminhado à Reitoria da Ufac pedia todos os dados, se possível, dos alunos que ingressaram por ampla concorrência no período de 2019 a 2023, do Curso de Bacharelado em Medicina. Foram fornecidas as informações, como também permitido o acesso ao Sistema de Ensino – SIE, com uma operação que poderia fornecer dados adicionais. Desta maneira se passou a colher e a tratar os dados disponibilizados na próxima subseção.

4.2 PERFIL REGIONAL E ORIGEM TERRITORIAL DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE BACHARELADO EM MEDICINA DA UFAC

Antes mesmo de trazer os dados relativos à pesquisa, é importante esclarecer novamente que a ação afirmativa do bônus do AIR é aplicada apenas na ampla concorrência para aqueles que desejam ingressar em um curso da Instituição.

De acordo com o Edital nº. 02/2024/Prograd, último processo seletivo, a Ufac reservou 50% (cinquenta por cento) do total de vagas em cada curso e turno aos(as) candidatos(as) enquadrados(as) nos critérios estabelecidos pela Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012 (com suas posteriores modificações).

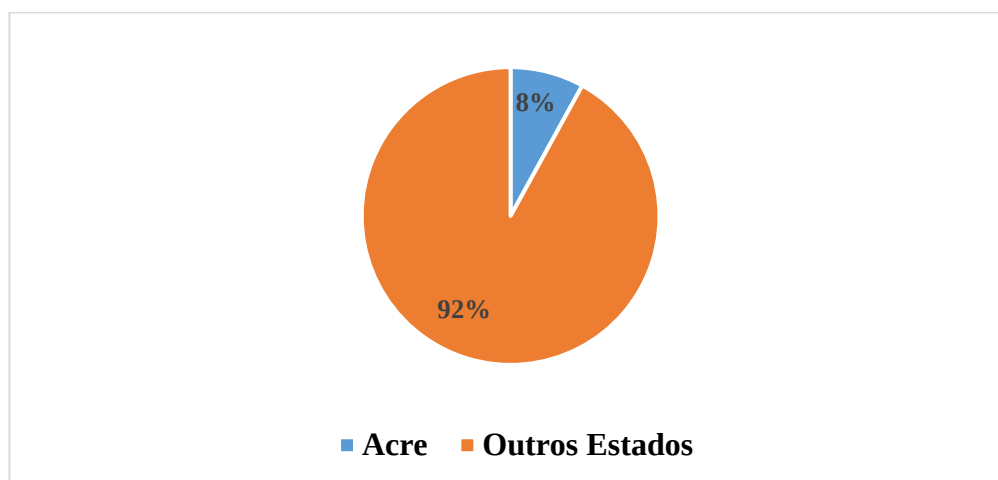
Também, no mínimo, 5% (cinco por cento) do total de vagas destinadas à Ampla Concorrência em cada curso e turno para PcDs (geral), além de 8,16% (oito inteiros e dezesseis centésimos por cento) do total de vagas em cada curso e turno para PcDs (por intermédio das modalidades da Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012 (com suas posteriores modificações), desde que devidamente reconhecidos, após avaliação realizada pela Comissão Permanente de Validação de laudos médicos de PcDs - CPV/PcD. Desta forma, a quantidade de vagas a cada ano para a ampla concorrência seria de 38 (trinta e oito) divididos em 19 (dezenove) por semestre.

Pertinente esclarecer que a pesquisa tentou traçar o perfil do ingressante ao curso de medicina antes da ação do bônus do AIR, ou seja, no período de 2016 a 2018, antes do início da aplicação do bônus do AIR, inclusive para entender melhor as motivações da necessidade da criação da ação afirmativa.

Assim, foi possível identificar no Sistema Acadêmico da Ufac os ingressantes ao Curso de Medicina antes da implantação da política do bônus, na modalidade de ampla concorrência.

Em números consolidados no sistema acadêmico da Ufac, chegou-se a um total de 100 (cem) ingressantes, divididos da seguinte maneira: 32 (trinta e dois) do ano de 2016, 33 (trinta e três) de 2017 e 35 (trinta e cinco) de 2018. Após a identificação de todos que entraram nesse período, elaboraram-se as categorias para análise, divididas da seguinte maneira: naturalidade, localidade em que cursou o ensino médio, autodeclaração étnica ou racial e o tipo de escola: pública ou privada. Nesse primeiro momento, quanto à categoria relativa à naturalidade e à localidade em que cursou o ensino médio, interessou saber tão somente a origem territorial dos ingressantes do curso de medicina, ou seja, se eram do estado do Acre ou de outros territórios. Além dessas categorias, foi possível ainda aferir que a grande maioria desses ingressantes eram solteiros, chegando a um percentual de 93% (noventa e três por cento).

Com relação à naturalidade dos ingressantes, foi elaborado o Gráfico 01 que aponta o percentual, ou seja, se são estudantes de outros estados ou do estado do Acre.

GRÁFICO 01 - Naturalidade 2016 a 2018

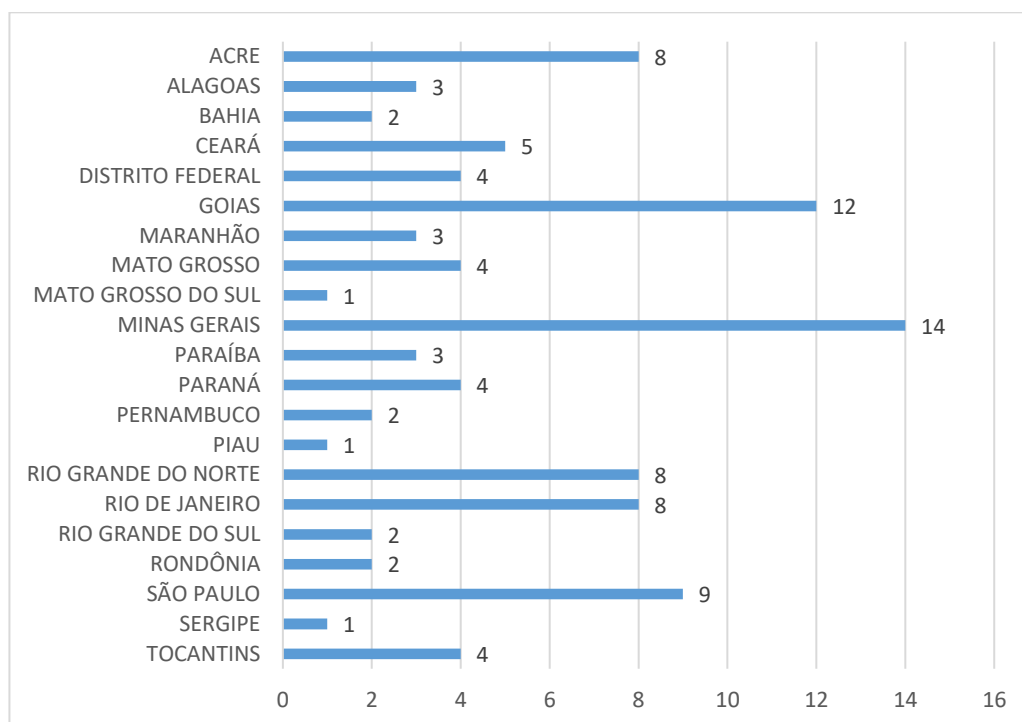
Fonte: Gráfico produzido pelo autor a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da Ufac.

Quando se refere à naturalidade dos ingressantes ao Curso de Medicina, no período de 2016 a 2018, encontra-se um total de 92% (noventa e dois por cento) dos ingressantes sendo de outros estados, restando ao estado do Acre, sede do Curso, apenas 8% (oito por cento).

Esse dado mostra a dificuldade do ingresso ao Curso de Medicina dos estudantes nascidos no estado do Acre e concorrem às vagas da ampla concorrência com o resto do país e, ainda, aponta às autoridades a necessidade de se pensar algo que reverteresse este quadro ou pelo menos estabilizasse a situação.

Longe de afirmar que o Curso de Medicina da Ufac é exclusivo dos acreanos, no entanto, não tem como não trazer para a discussão que a criação do curso só foi possível pela necessidade de prover o Estado com profissionais qualificados no campo da medicina, como bem exemplificado na seção anterior no Projeto do Curso à época, por exemplo, diminuir ou prevenir as centenas de doenças que os acreanos enfrentam secularmente, como também diminuir os gastos com o Tratamento Fora de Domicílio (TFD) e dá um conforto maior para a população carente.

Ao se ver, por exemplo, que 92% dos ingressantes são de fora do Estado e os problemas persistem na rede pública de saúde, é natural que as autoridades do Estado pensem em alguma ação para diminuir o sofrimento da população. Ainda sobre a origem territorial desses ingressantes, elaborou-se o Gráfico 02 que ilustra qual o estado de nascimento dos ingressantes.

GRÁFICO 02 - Ingressantes por Estado - 2016 a 2018

Fonte: Gráfico produzido pelo autor a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da Ufac.

O Gráfico 02 mostra o Estado da Federação de onde são originários os 100 (cem) ingressantes pesquisados. É de se registrar que os nascidos nos estados de Minas Gerais, Goiás, São Paulo foram os que mais ingressaram no Curso de Medicina da Ufac no período de 2016 a 2018 e que em todo o período o Estado do Acre, sede do curso, teve apenas 08 (oito) ingressantes, a demonstrar que, exceto em alguns casos, dificilmente esses profissionais, quando formados, permaneceriam desenvolvendo a medicina na região, dada também as condições de oferta na rede de saúde do estado, o que torna esta situação preocupante.

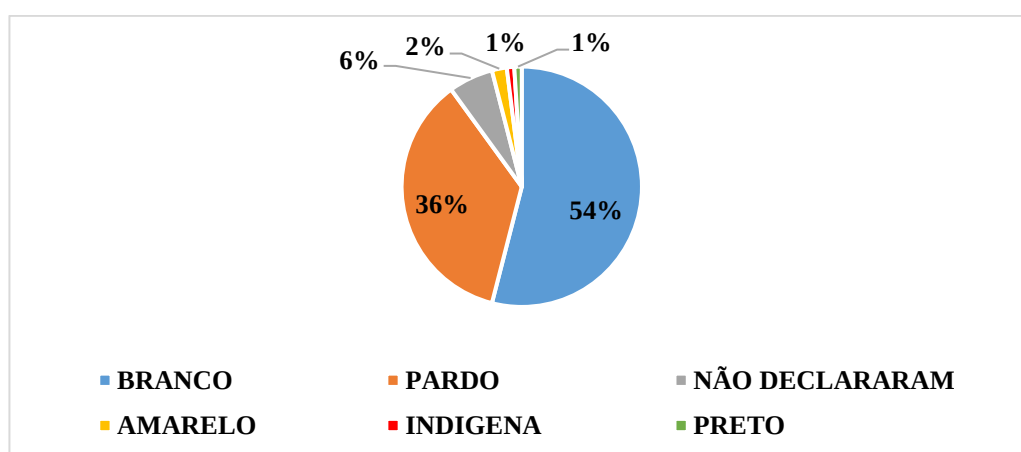
A procura pelo Curso de Medicina se dá por diversos fatores. A questão do *status*, de melhores salários pós- formação, de poder, de tal modo, escolher qual cidade ou região em que deseja desenvolver as atividades são fatores que tanto contribuem para a procura desse curso, como também, quando se trata de regiões distantes do resto do Brasil, como é o caso do Acre, de não permanecer na região em que se formou.

A pesquisa também identificou que, no universo dos 100 (cem) pesquisados, 54% (cinquenta e quatro por cento) eram do sexo feminino e 46% (quarenta e seis por cento) do masculino. As mulheres que, no século XX, passaram a lutar pelos seus direitos a partir da conscientização do mapa opressor que reinava no Brasil, passam agora a ocupar não só cursos

de nível superior, mas sim cursos seletos como medicina, dando um salto qualitativo no debate da questão de gênero.

A pesquisa ainda buscou saber, com base no quesito de raça e cor, classificação usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Ibge, como estava a questão relacionada com essa categoria no mesmo período, ou seja, como estaria distribuído no Curso de Medicina o percentual de brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas, na ampla concorrência. Para tanto, foi elaborado o Gráfico 03, o qual demonstra essa classificação.

GRÁFICO 03 - Autodeclaração étnica ou racial 2016 a 2018



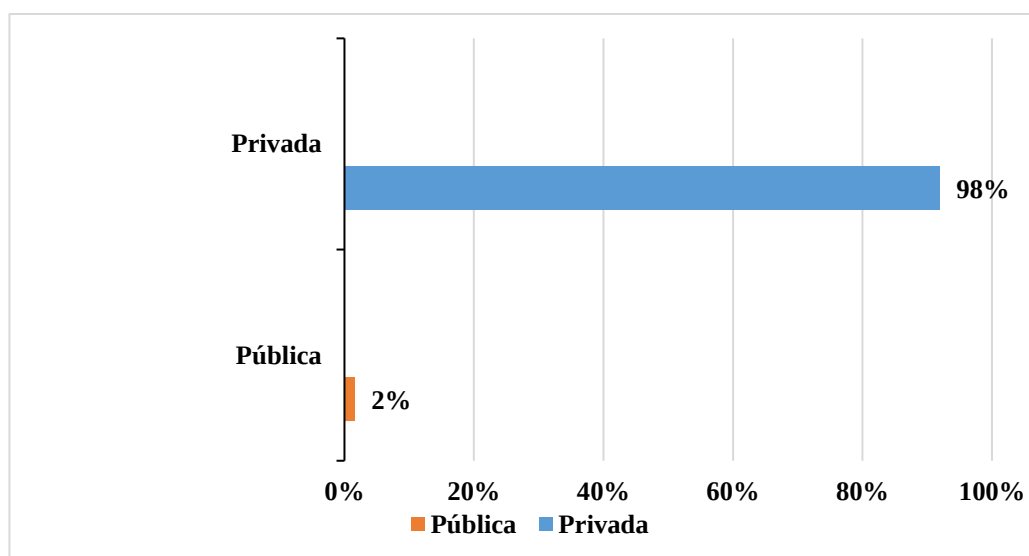
Fonte: produzido pelo autor a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da Ufac.

Os dados demonstraram que, nessa categoria, declaram-se como brancos 54%, pardos 36%, pretos 1%, indígenas 1% e amarelos 2% e 6% não se declararam. Esses dados trazem a reflexão da importância da política de cotas para ingresso a cursos superiores no Brasil. Não é de se estranhar e não conhecer que historicamente as vagas para cursos seletos, principalmente para os cursos de medicina no Brasil sempre foram ocupadas, quase a totalidade, por pessoas brancas. O dado indica que, sem a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 e suas atualizações, ficaria quase impossível a inclusão de estudantes pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência aos cursos superiores.

Para fechar o perfil do estudante do Curso de Medicina que ingressou na Ufac no período de 2016 a 2018, foi pesquisado que tipo de escola esses ingressantes frequentaram, se pública ou privada. A pesquisa teve dificuldades em encontrar os dados, o que levou a realizar filtros no sistema acadêmico e as constantes constatações manuais nas suas pastas acadêmicas.

A busca trouxe algumas instituições escolares já cadastradas e mais de 60% ainda não cadastradas. Após identificar as escolas de origem dos 100 (cem) pesquisados se empreendeu uma nova busca, agora de forma *online*, para identificar àqueles ingressantes de fora do Estado como forma de saber se a escola que frequentaram era mantida pelo poder público ou se tratava de escola privada. Elaborou-se o Gráfico 04 a fim de ilustrar a situação:

GRÁFICO 04 - Escolas públicas e privadas - 2016 a 2018



Fonte: produzido pelo autor a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da Ufac.

Os dados do Gráfico 04 demonstram o percentual apenas de 2% (dois) por cento de escola pública nesse período e o alarmante quadro indicando as escolas privadas com 98% (noventa e oito) por cento do total de 100 (cem) ingressantes pesquisados, o que não é exagerado dizer que tiveram em seus percursos possibilidades maiores de comunicação, transporte, alimentação.

As informações das categorias pesquisadas no sistema acadêmico da Ufac sobre os ingressantes no Curso de Medicina no período anterior à ação afirmativa do bônus do AIR, indica que o perfil do ingressante no Curso de Medicina no período era elitizado com a prevalência de alunos brancos, oriundos de escolas de ensino médio privadas, um público majoritariamente jovem procedente de outros Estados da Federação, ou seja, ingressantes que têm uma situação econômica, social e cultural favorável e, portanto, tem mais facilidade no ingresso ao ensino superior.

As próximas informações buscam revelar, por meio dos dados no período pós-bônus de 2019 a 2023, se essa configuração de perfil mudou. De tal forma, e com o objetivo de estabelecer a amostragem da pesquisa no período coberto pela investigação, elaborou-se o

quadro a seguir, que ilustra a quantidade de alunos ingressantes por ano, cujas informações foram extraídas do sistema acadêmico da Ufac, na ampla concorrência, modalidade de ingresso na qual o bônus do AIR é aplicado. Trata-se de dados consolidados no período compreendido entre 2019 ano que iniciou a ação até o de 2023:

QUADRO 13 - Universo de ingressantes da pesquisa – 2019 a 2023

ANO DE INGRESSO	FORMA DE INGRESSO	EDITAIS/SISU	QUANTIDADE POR EDITAL	QUANTIDADE TOTAL
2019	Ampla Concorrência	01/2019 22/2019	38	38
2020		01-2020 15/2020	38	38
2021		05/2021 24/2021	38	39
2022		03/2022 17/2022	38	38
2023		07/2023 33/2023	38	38
Total da Amostra			191 Ingressantes	

Fonte: produzido pelo autor a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da Ufac.

O ingresso ao Curso de Medicina da Ufac é realizado em 02 (dois) semestres com um total de 80 (oitenta) vagas anuais divididas em duas entradas, ou seja, 1º e 2º semestres, respectivamente, com 40 (quarenta) vagas cada. Desse total, para a ampla concorrência são 38 (trinta e oito) vagas anuais.

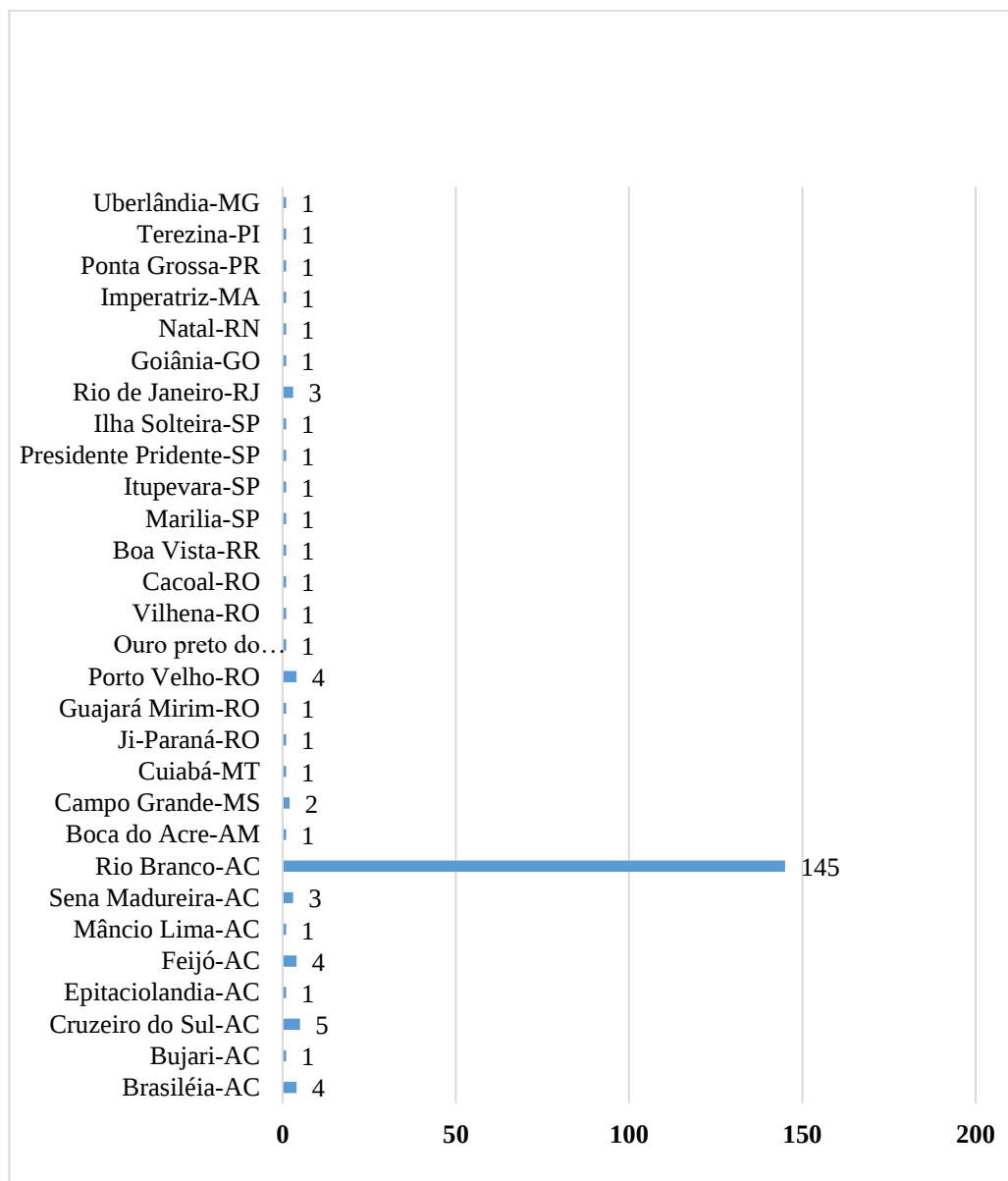
A diferença estabelecida no Quadro 13 relativa à quantidade total no ano de 2021 diz respeito ao incremento de mais uma vaga por conta do não comparecimento para matrícula nas seguidas chamadas em algumas cotas, o que gera automaticamente migração para a ampla concorrência. Assim, o total de alunos da pesquisa no período de 2019 a 2023 foi de 191 (cento e noventa e um) matriculados.

Neste sentido, para tentar definir o perfil pós bônus, optou-se por trabalhar com as seguintes dimensões de análise: naturalidade, cidade que realizou o ensino médio, autodeclaração étnica ou racial e o tipo de escola que frequentou todo o ensino médio, se pública e privada, inclusive nomeando as mesmas. Por último, houve o interesse de saber como estavam posicionados os alunos cotistas quanto à naturalidade, se são acreanos ou procedem de outras

regiões. Essa fase do trabalho requereu deste pesquisador a interpretação dos dados disponíveis no sentido de melhor compreender certas mudanças e transformações na política original.

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 estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (Bowe *et al.*, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

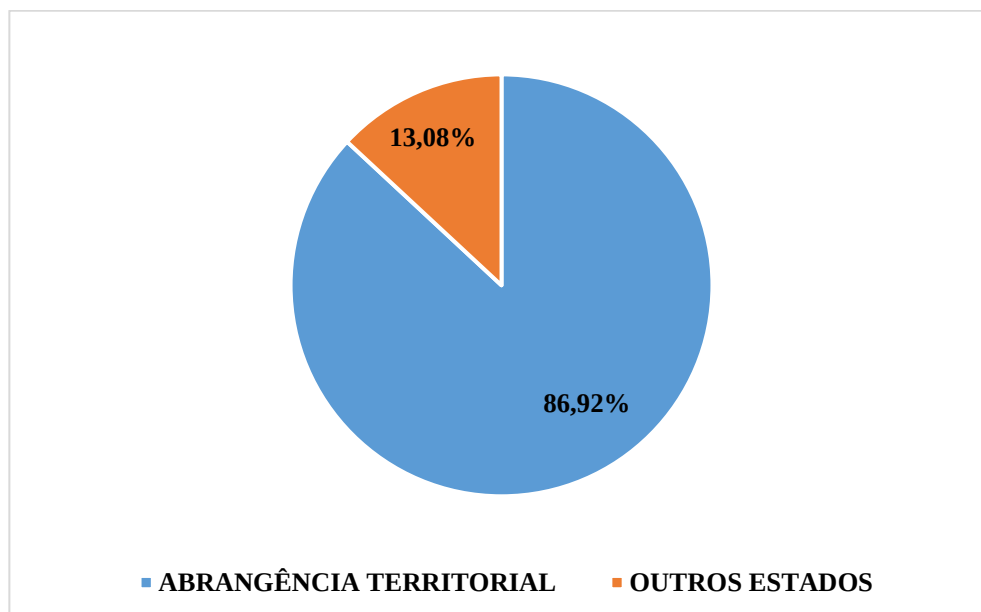
A primeira dimensão estabelecida foi a naturalidade dos ingressantes, ou seja, onde nasceram. Assim, foi elaborado o Gráfico 05, o qual permite saber a cidade de nascimento dos ingressantes no período recortado pela pesquisa, o que em princípio poderia indicar alguma mudança no perfil desses ingressantes no Curso de Medicina. Contudo, esse primeiro dado precisou ser complementado com a localidade da escola que os estudantes realizaram o ensino médio, o que se vê mais adiante.

GRÁFICO 05 - Naturalidade por cidade dos ingressantes no período de 2019 a 2023

Fonte: Gráfico produzido pelo autor a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da Ufac.

Os dados do Gráfico 05 mostram que, em um total de 191 (cento e noventa e um) ingressantes, da Capital do Estado do Acre se tem 145 (cento e quarenta e cinco), o que corresponde a um percentual de mais de 75%. Se levar-se em conta a abrangência territorial da política, esse número aumenta para mais de 86%.

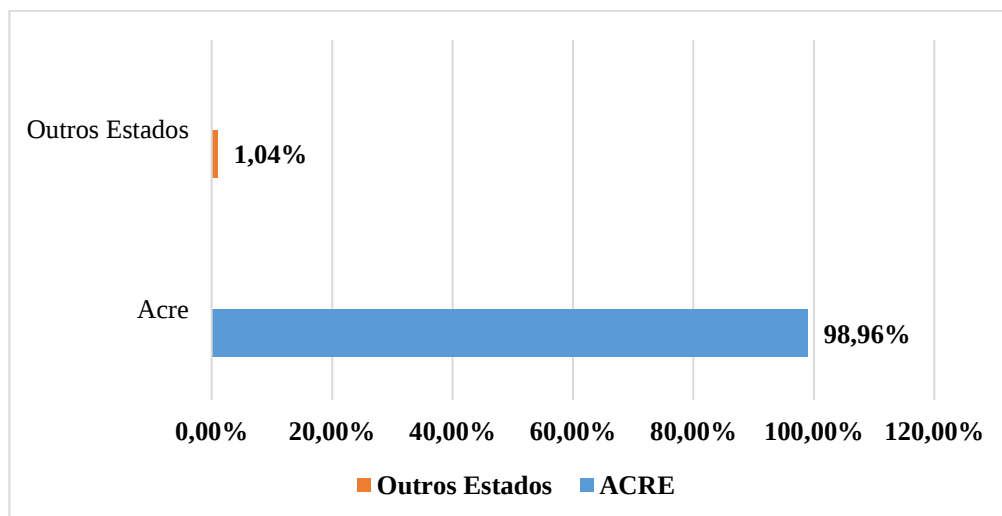
Com relação ao Gráfico 06, ressalta-se que foi elaborado para ilustrar a mudança significativa no perfil regional do ingressante, levando em conta sua naturalidade:

GRÁFICO 06 - Ingressantes/naturalidade - 2019 a 2023

Fonte: produzido pelo autor a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da Ufac.

Salta aos olhos a mudança significativa nessa dimensão, considerando que no período de 2016 a 2018, antes da implementação da política do bônus do AIR, somente 08% (oito por cento) dos ingressantes haviam nascido no estado do Acre. Com a implantação da ação, esse número, se somado com a totalidade da abrangência territorial, passou para mais de 86% (oitenta e seis por cento). Aqui a ação afirmativa do bônus do AIR se mostra relevante para estudantes que residem na abrangência territorial que a norma estabeleceu, ou seja, a mudança de um ingressante residente fora do estado do Acre para um que reside no estado ou na referida abrangência territorial da política do bônus do AIR.

Como forma de complementar a informação extraída do dado anterior, buscou-se saber em qual cidade esses ingressantes realizaram o ensino médio. Foram coletados dados no sistema acadêmico e em pesquisa nas pastas individuais dos estudantes, dados estes disponíveis no Núcleo de Registro e Controle Acadêmico-Nurca da Ufac. O Gráfico 07 a seguir ilustra essa situação.

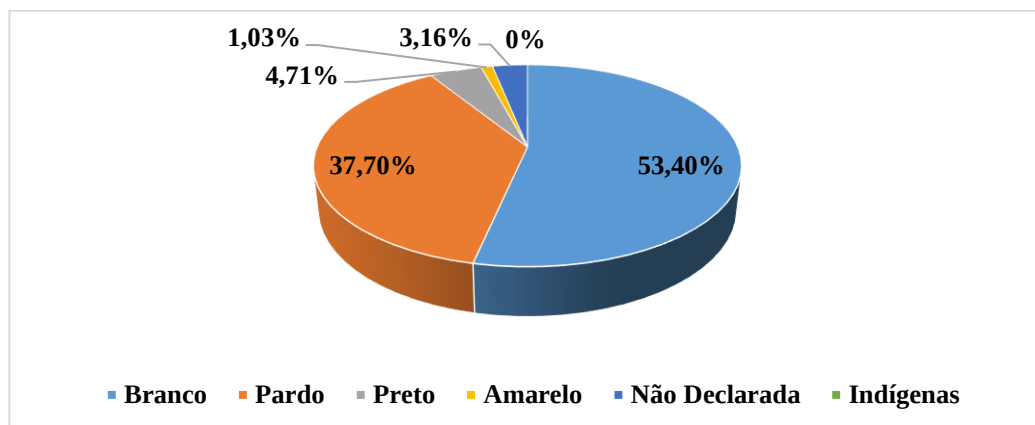
GRÁFICO 07 - Estado de realização do ensino médio

Fonte: produzido pelo autor a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da Ufac.

Apesar de o Gráfico 06 anteriormente disposto demonstrar que, no período de 2019 a 2023, 13,08% dos ingressantes eram provenientes de outras unidades federadas, esse número diminuiu sensivelmente quando se trata do Estado em que o ingressante realizou o ensino médio, passando para 1,04%. Tal configuração demonstra que esses estudantes passaram a residir no Acre, pelo menos, 03 (três) anos antes do ingresso no Curso de Medicina ou que nasceram em outros estados e passaram a se mudar para o Acre.

Consequentemente, o número de estudantes que realizaram o ensino médio no Estado do Acre e na abrangência territorial da política do bônus do AIR aumentou para mais de 98%. Com relação ao sexo, os números não indicaram mudança significativa apontando 51% (cinquenta e um por cento) para o masculino e 49% (quarenta e nove por cento) para o feminino. O mesmo acontece com o estado civil, apontando que mais de 95% (noventa e cinco por cento) são solteiros.

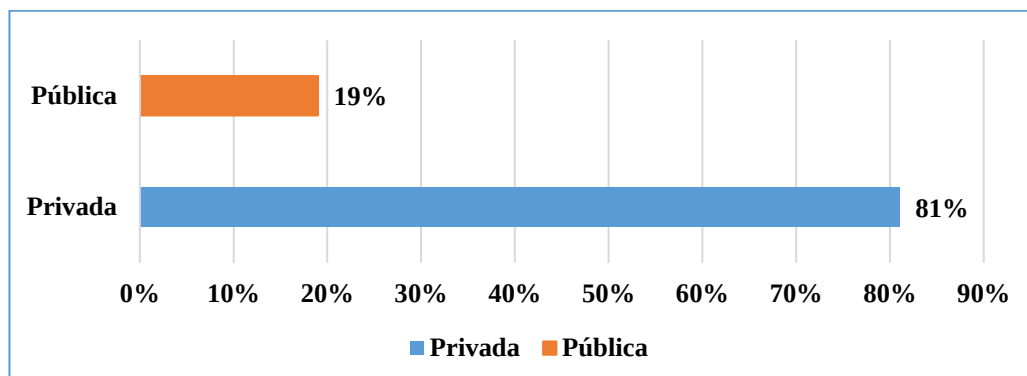
Outra dimensão elencada para traçar o perfil do ingressante ao curso de medicina foi a autodeclaração étnica ou racial. Elaborou-se o Gráfico 08, o qual estratifica a percentual de brancos, pretos, pardos, amarelos, indígenas que ingressaram no Curso de Medicina.

GRÁFICO 08 - Autodeclaração étnica ou racial - 2019 a 2023

Fonte: produzido pelo autor a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da Ufac.

Como seria esse cenário no qual o ingressante preto aparece apenas com 4,71% dos ingressantes e o indígena com 0%, sem a Lei nº 12.711/2012 e suas atualizações? Quase certo que a ocupação das vagas de cursos como Medicina seria praticamente composta por estudantes brancos. Nesse particular, ousa-se dizer que supracitada Lei trouxe luz à democratização do acesso à educação superior, o que contribui de forma significativa para que nas vagas nas universidades públicas e em cursos mais seletos, como é o caso do Curso de Medicina, comece a haver um declínio do monopólio branco a ocupar as vagas.

A última dimensão inquirida foi o tipo de escola (dependência administrativa da instituição) em que o ingressante ao Curso de Medicina realizou seus estudos, se escola pública ou privada. Para tanto, foi pesquisada a escola dos três anos do ensino médio, cujas informações estão sintetizadas no Gráfico 09 que permite visualizar essa configuração.

GRÁFICO 09 - Tipo de escola dos ingressantes ao curso de Medicina da Ufac (2019 a 2023)

Fonte: Gráfico produzido pelo autor a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da Ufac.

Com relação ao tipo da escola em que os ingressantes realizaram o ensino médio, ainda são preocupantes os números trazidos no Gráfico 09, o qual aponta que mais de 80% do ingressantes são provenientes de escolas privadas. Um olhar rápido desviaria o conceito de uma ação afirmativa, pois como foi visto até aqui elas estão imbricadas, ou melhor dizendo, direcionadas a grupos historicamente excluídos de bens de uma sociedade.

No entanto, registra-se que se comparado com o Gráfico 04, mostrado anteriormente, no qual antes da aplicação do bônus, somente 02 (dois) ingressantes eram de escolas públicas, com a aplicação do bônus esse número passou para 35 (trinta e cinco) ingressantes de escolas públicas, verifica-se que, com a aplicação da ação, esse percentual ainda é baixo para a democratização do ingresso. Não se pode, portanto, negligenciar o olhar e não reconhecer seu impacto significativo.

Um outro dado que chamou a atenção foi que, quando pesquisada a cidade em que o ingressante realizou seus estudos do ensino médio, mais de 95% (noventa e cinco por cento) deles tinham realizado o ensino médio em Rio Branco. Demonstra, ainda, que quase a totalidade de ingressantes esteja dentro da abrangência territorial que disciplinou a ação, com o recorte muito alto para a cidade de Rio Branco.

À contramão disso, aponta uma baixa aplicabilidade da abrangência aos outros municípios do estado do Acre, dos municípios do Amazonas e vilarejos circunvizinhos do estado de Rondônia. Será que o bônus do AIR não é tão regional assim? De fato, a própria norma se contradiz a não reconhecer as outras desigualdades existentes nos diversos municípios do estado do Acre que não se colocam em condições desproporcionais, se comparados com a capital do estado do Acre, Rio Branco, aspecto que em perspectiva pode indicar uma revisão escalonada do percentual de 15% (quinze por cento).

A pesquisa procurou identificar como estão posicionados os ingressantes cotistas no Curso de Medicina. Em um universo de 162 (cento e sessenta e dois) ingressantes no período de 2019 a 2023, os números apontaram para 61% (sessenta e um por cento) naturais de outros estados da Federação e somente 38% (trinta e oito por cento) são nascidos no estado do Acre. Esse dado demonstra que, mesmo na modalidade de ingressantes cotistas, uma parcela considerável de ingressantes é de outros estados da federação.

Desta forma, salta aos olhos a importância da ação do bônus do AIR na Universidade Federal do Acre para a comunidade da região em que se encontra delimitada a ação, pois apesar de algumas fragilidades, ela tem demonstrado sua eficácia na mudança do perfil territorial do ingressante ao Curso de Medicina. Por outro lado, também se vê a importância da Lei nº 12.711/2012 e suas atualizações, permitindo que estudantes do estado do Acre possam ingressar com maior frequência ao Curso de Medicina.

Finalizando a pesquisa, ainda foram trazidos os dados dos ingressantes da modalidade pessoas com deficiência, quanto à naturalidade, escolaridade, declaração étnica ou racial das pessoas com deficiência. As vagas para esse público foram definidas pela política de cotas. Como no Curso de Medicina a cada semestre na ampla concorrência ingressam 19 (dezenove) candidatos, a cada semestre é destinada 01 (uma) vaga para as pessoas com deficiência geral. Os dados colhidos apontaram que todos os ingressantes dessa modalidade são de outros estados da federação, estudantes de escolas privadas. A maioria não declarou etnia ou raça e é majoritariamente solteira.

Esses dados reforçam ainda mais as questões relacionados com os desníveis educacionais do estado do Acre com relação aos demais entes federados e aponta a necessidade de se ter uma ação, a exemplo do bônus do AIR. Nesse sentido a materialização da ação será descrita nas próximas subseções, mostrando como a comunidade acadêmica, a Instituição e a sociedade acreana têm se movimentado no contexto da prática para sua manutenção.

4.3 A MATERIALIZAÇÃO DO BÔNUS DE ARGUMENTO DE INCLUSÃO REGIONAL NA UFAC E SUAS REPERCUSSÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Compreender melhor o contexto em que uma política é implementada remete novamente a buscar apoio na abordagem do ciclo de políticas que, como já anunciado neste estudo, foi desenvolvido pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores Bowe e Ball (1992) e Bowe (1994).

Essa interlocução se fez necessária para entender melhor as repercussões do bônus no contexto da prática que, como já visto, é, de acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1994), 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.

Seguindo essa compreensão, é preciso registrar que a política do bônus do AIR na Ufac desde a sua aprovação, em 2018 pela Resolução nº 25, de 11 de outubro, tem se materializado como uma ação indutora de ingresso ao Curso de Medicina de forma regionalizada, contribuindo para mudar o perfil do ingressante que antes era composto por mais de 90% de estudantes provenientes de outros estados brasileiros. Grosso modo, pode se dizer que essa nova realidade concorreu para oportunizar e ampliar o ingresso de acreanos em um curso altamente seletivo, como é caso do Curso de Medicina. Os dados mostram essa mudança de perfil que passou, no período pesquisado, para quase 93% de estudantes da região.

A Ufac vem, desde o ano de 2019, em seus editais de seleção, disponibilizando o bônus. No entanto, não tem sido tarefa fácil materializar a política, considerando as diversas ações judiciais nos Tribunais do Brasil. Elas têm tornado a cada ano um verdadeiro infortúnio psicológico para os estudantes e pais da região, na qual a política tem sua abrangência.

No entanto, a comunidade tem reagido, ganhado as ruas e demonstrado uma luta incansável para que as ações judiciais sejam reformadas. Exemplo disso aconteceu recentemente no início de 2024, quando um mesmo autor entrou com diversas ações nos tribunais do país com o objetivo de derrubar a bonificação de algumas Instituições. Matéria da *A Gazeta do Acre*, escrita por Chaves (2024, *online*), noticiava que o autor da ação tentou anular a mesma política afirmativa em outros quatro estados, no Amazonas, Maranhão, Bahia e Mato Grosso.

Na Ufac, inicialmente, o juiz deferiu o pedido de antecipação da tutela recursal para afastar a bonificação regional prevista nas Resoluções 25/2018 e nº 58/2019 e no Termo de Adesão 1ª edição de 2024 (Candidatos que tenham cursado todo o Ensino Médio, presencial e regular, em escolas privadas ou públicas da região do Estado do Acre), determinando que a autoridade impetrada proceda à reelaboração das listas de classificação sem a citada bonificação.

Isso gerou uma verdadeira comoção na comunidade acadêmica e na sociedade acreana. Vários centros acadêmicos da Ufac conclamaram a população a realizar atos em favor do bônus. Os registros fotográficos 01 e 02 demonstram um desses atos no centro da cidade de Rio Branco-AC em defesa da manutenção da ação.

FIGURA 01 - Ato público em favor do Bônus do Argumento de Inclusão Regional no centro da capital Rio Branco-AC



Fonte: Fotografia produzida pelo autor em ato no mês de abril de 2024.

FIGURA 02 - Manifestação pública em favor do Bônus do Argumento de Inclusão Regional no centro da capital Rio Branco-AC



Fonte: Fotografia produzida pelo autor em ato no mês de abril de 2024.

O Diretório Central dos Estudantes/DCE da Ufac organizou página nas redes sociais nominada *Dceufac* e *Ficabonusregional*, a qual esclarecia a política do bônus do AIR e chamava a comunidade a manifestar sua opinião a respeito, que em sua maioria se manifestava

favoravelmente ao bônus e ao movimento que se estabelecia naquele momento. Nessa mesma direção, o jornalista acreano Altino Machado que tem uma audiência enorme em suas redes sociais se manifestou da seguinte forma:

IMPACTANTE E REVOLTANTE. A decisão de um desembargador do Tribunal Regional Federal da 1ª Região acaba com a bonificação regional de 15% concedida pela Universidade Federal do Acre (Ufac) a candidatos a vagas que tenham cursado integralmente o ensino médio regular e presencial em instituições públicas ou privadas do Estado do Acre. E o magistrado determinou que a Ufac reelabore as listas de classificação sem o benefício. Sejam os claros: a tendência é que os candidatos que usaram bônus para o curso de Medicina, por exemplo, sejam todos retirados de sala, pois é o mais cobiçado e concorrido e que, por causa dele, um candidato acionou o TRF a tal decisão. Conversei com a professora Ednaceli Damasceno, pró-reitora de Graduação da Ufac. Ela disse que a tendência será voltarmos ao cenário que tínhamos até 2018, quando o Conselho Universitário aprovou o bônus: turmas de 40 alunos, tendo a presença de apenas quatro estudantes nascidos no Acre. A Ufac ainda não foi notificada oficialmente, mas pretendemos recorrer. Nesta quinta-feira, terei reunião com a representante da nossa Procuradoria Jurídica para ver qual o melhor instrumento. Enquanto não tivermos um projeto de lei para assegurar o bônus regional, em razão das desigualdades educacionais, principalmente nas regiões norte e nordeste em relação às demais regiões, teremos insegurança jurídica tanto para a sociedade quanto para as Instituições que implementaram o bônus, acrescentou a pró-reitora. Portanto, é hora de falar e agir efetivamente contra a desigualdade estrutural. Porém, a depender dos parlamentares que representam o Acre, a decisão do TRF certamente não vai gerar mobilização política. A maioria de nossos parlamentares está mais preocupada com a situação do casal Jair e Michelle Bolsonaro do que com a falta de sensibilidade e visão das desigualdades. A decisão do magistrado é um desserviço. Visão estreita, reducionista, positivista e desconectada da realidade, foi o comentário que ouvi de uma procuradora de Justiça do Acre. Se existe uma lei que institui um sistema de cotas, por que não pode existir uma lei para o bônus regional nas universidades públicas do norte e nordeste? (Machado, 03 abr. 2024, *online*).

A atual Reitora da Ufac, Profa. Dra. Margarida de Aquino Cunha, realizou nas redes sociais um pronunciamento tentando esclarecer e acalmar a população quanto ao acontecimento da decisão que tornou a política sem efeito e a sua determinação em vencer mais uma vez essa etapa:

Olá pessoal, estou na Reitoria desde o ano de 2018 e assim que assumimos a reitoria levamos ao Conselho Universitário a proposta do bônus de inclusão regional, ou seja, 15% da nota do Enem para todos aqueles estudantes que cursaram o ensino médio no nosso Estado do Acre, ou seja em escola particular ou seja em escola pública. O Objetivo da Implantação do bônus foi diminuir as desigualdades sociais. Este é o compromisso da Universidade pública. Para além disso, também fixar profissionais em nosso estado, ou seja, a área de saúde, eu sou da área de saúde, sei da falta de profissionais médicos que nós temos. E antes do bônus o curso de medicina não tínhamos quase nenhum aluno que cursou o ensino médio no nosso estado. Hoje a realidade é

diferente. Mais de 50% do alunado, foram alunos aqui do nosso estado. É isso que nós queremos, incluir, e esse é um bônus que tem amparo legal, várias universidades implantaram com esse mesmo objetivo. Nós enquanto Universidade Federal do Acre, lamentamos profundamente que este bônus mais uma vez foi derrubado, mas nós vamos recorrer e nós vamos ser vitoriosos novamente (Cunha, 04 abr. 2024, *online*).

No mesmo mês, a luta dos estudantes e da população surtiram efeitos. No caso da Ufac, o juiz que realizou o julgamento da ação popular impetrada pelo mesmo autor que objetivava a declaração de nulidade dos atos normativos do bônus de argumento regional em favor dos candidatos que tenham cursado o ensino médio no Estado do Acre, antes de exarar o julgamento, expressou o seguinte entendimento:

Em consequência, o reconhecimento da improcedência desta pretensão não constitui beneplácito à manutenção indefinida do argumento de inclusão regional, cumprindo à UFAC instituir comitê de acompanhamento e avaliação da política por si adotada, mensurando, a cada ciclo avaliativo, se a adoção do bônus impede a participação de candidatos residentes em outras localidades, ampla concorrência, inclusive para fins de redução do percentual de incremento, se necessário, a exemplo do que estatuído no art. 6º, do Decreto n. 7.824/12, no pertinente às cotas instituídas pela Lei n. 12.711/12. (Sentença proferida na ação popular nº 1000225-19.2024.4.01.3000).

Neste sentido, o meritíssimo juiz proferiu decisão que dava à Ufac a manutenção da ação do bônus do AIR. Os estudantes acreanos que temiam por não entrarem no Curso de Medicina tiveram seus direitos resguardados por tal decisão. Quanto à questão da segurança jurídica da matéria, como se sabe, já existe Projeto de Lei na Câmara Federal que busca dá segurança ao tema.

Trata-se do projeto de Lei 3079/2015 que fala da bonificação de nota na seleção de vagas em instituições federais (de ensino médio, técnico e superior) para estudantes residentes na região em que é ofertado o curso. O Projeto vem sendo debatido desde 2021 e está em fase de discussão na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados²⁵.

Também foi apresentado por um Senador um Projeto de Lei (PL 2970/2023²⁶) para garantir a aplicação do bônus regional em todas as Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil com o mesmo objetivo do anterior, ou seja, a garantia de segurança jurídica às

²⁵ CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 3079/2015**. Inteiro teor. Autor Victor Mendes. Apresentação 23/09/2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1738740#:~:text=PL%203079%2F2015%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Acrescenta%20artigo%20%C3%A0%20Lei%20n%C2%BA,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino.>

²⁶ SENADO LEG. **Projeto de Lei nº 2970, de 2023**. Alan Rick. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/158017> Acesso em: 30 jan. 2025.

universidades que já instituíram ou que decidirem instituir o bônus e aos alunos que aderirem a essa política afirmativa.

Nesta mesma linha, uma Deputada Federal da bancada do estado do Acre também se manifestou nas redes sociais, dizendo que “nosso mandato está em busca da segurança jurídica, para tornar Lei Federal o Bônus Regional. Pedimos urgência e a relatoria dos 13 projetos em andamento na Câmara dos Deputados” (Nery, 05 dez. 2024, *online*). A pesquisa identificou que entre a Câmara e o Senado existem mais de 10 (dez) Projetos de Lei tramitando que versam sobre a bonificação nos processos seletivos, dentre os quais o de autoria da Deputada Socorro Neri (PP/AC).

Como se vê a materialização do bônus de argumento de inclusão regional na Ufac e suas repercussões no contexto da prática têm sido uma verdadeira tortura psicológica para os estudantes do estado do Acre e vilarejos vizinhos para os quais a política se estende. É de se registrar que em todos os casos judiciais que pleiteavam tornar sem efeito a ação, como também as de resguardá-lo, a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Acre tem demonstrado competência para fundamentar e embasar as respostas aos recursos que a Ufac tem impetrado para a manutenção do bônus.

No ano de 2024, a Ufac continuou adotando a política do bônus do Argumento de Inclusão Regional nos seus Editais, conforme pode ser observado no Edital nº. 02/2024/Prograd - Processo Seletivo para Ingresso nos Cursos de Graduação da Ufac por meio do sistema de seleção unificada – Sisu 2024.

O Ministério Público Federal tem se manifestado favorável à manutenção da bonificação. Matéria publicada em agosto de 2023 pela Comunicação do Ministério Público Federal (*online*) traduz a opinião daquele órgão sobre a legalidade da ação, com a conclusão do Procurador Regional dos Direitos do Cidadão (Prdc) no Acre que, em ação ordinária que pede a nulidade de cláusulas do Edital 33/2023, referente ao processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Ufac, pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação (MEC), em seu Parecer o Procurador da República conclui que:

Portanto, a implementação dessa política de ingresso pretende a formação de médicos que atendam às necessidades e carências do sistema de saúde local e se trata de uma questão de interesse público a permanência dos futuros profissionais na região. Conclui-se, então, que a ação afirmativa da UFAC tem o objetivo constitucionalmente adequado e o critério de distinção adotado é igualmente legítimo. (Parecer Processo n. JF-AC-1006912-46.2023.4.01.3000-PROCOMCIV).

Essa situação de insegurança levou a Ufac a convocar o Conselho Universitário (Consu) para uma reunião no dia 04 de dezembro de 2024 para deliberar sobre a bonificação regional nos seus cursos de graduação, questão que será explicitada na sequência.

4.4 A QUEM INTERESSA ACABAR COM O BÔNUS DE ARGUMENTO DE INCLUSÃO REGIONAL?

Como pôde ser visto durante todo esse estudo, o Bônus de Argumento de Inclusão Regional, já passou por vários revezes e continua passando, o que corrobora o que afirma Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1994), relativamente ao contexto da prática, em que a política está sujeita à interpretação e à recriação e a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Na esteira desse entendimento, os dados revelaram que a norma na prática tem uma eficácia na mudança do perfil territorial dos ingressantes ao Curso de Medicina, com um maior percentual para os ingressantes que residem em Rio Branco-AC, sede do Curso de Medicina. Rio Branco é a capital do Estado do Acre onde as condições para a realização do curso são melhores pelo simples fato de ser a sede do curso. Isto já é um fator inibidor de quem quer realizar seus estudos de fora do estado e, também, dos municípios acreanos. Mas a positividade da política do bônus do AIR está justamente em tentar criar as condições no sentido de que a comunidade do Acre e adjacências possam ter a igualdade de oportunidades que desde a criação do curso de medicina não se tem.

Também não se pode deixar de registrar que o grupo que está sendo mais privilegiado com essas oportunidades ainda são na maioria alunos de escolas privadas, os quais, conforme se entende, já teria *a priori* um certo privilégio do ponto de vista econômico que possibilitaria as oportunidades que outros grupos não teriam. No entanto, com as avaliações da ação e com os debates em torno dela, a Ufac poderá reavaliar e ajustá-la no sentido de que ela possa democratizar, ainda mais, o ingresso.

A priori, não se pode tentar desvirtuar seu caráter afirmativo pelo simples fato de que existe um grupo maior atingido pela ação, até porque os dados antes de 2019 mostram uma realidade completamente diferente que privilegiava um grupo de fora do estado do Acre, mas em maiores condições econômicas, pois custeariam moradia, transporte e outras despesas, e mesmo esse grupo sendo de escolas particulares, os dados mostram que elas não conseguem concorrer em pé de igualdade com outras escolas de fora do Estado do Acre.

Desta forma, a positividade da ação afirmativa do bônus do Argumento de Inclusão Regional salta aos olhos, pois além de tornar a realidade anterior modificada quando se fala de ingressantes de fora do estado do Acre e acreanos, também, passou a incluir mais estudantes da rede pública de ensino, o que anteriormente não se via. Com a política de bonificação se vê Escola pública disputando vagas na modalidade da ampla concorrência para o curso de medicina.

Todavia, não é de se estranhar que essa positividade afronta aqueles que sempre tiveram o olhar e a compreensão voltados para os estados do norte e do nordeste do país como espaços nos quais não se poderia usufruir desse tipo de ação e, portanto, deveriam somente disputar cursos direcionados para o mercado de trabalho. Para esses grupos, não interessa a educação desse povo e sim seus CPFs para manutenção dos seus *status* eleitores.

Nessa linha de argumentação, não escapa, inclusive, a recorrência de decisões judiciais quando se quer derrotar, botar abaixo, o princípio da equidade coadjuvados por certos pronunciamentos de parlamentares que não aceitam que brasileiros de determinadas regiões do país tenham, a partir de oportunidades educacionais e de formação, a ascensão social que cada pai e mãe deseja ao filho e que é justo para todas as pessoas que assim o buscam.

Quando se pesquisa sobre os atores que, “prejudicados” pela ação afirmativa, tentam a todo custo torná-la sem efeito, ilustra-se um caso de um único autor que tentou derrubar pelas vias dos tribunais a política afirmativa na Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Sul da Bahia e na Universidade Federal do Mato Grosso. Matéria publicada na *Gazeta do Acre*, escrita por Mária Meirelles, relata o acontecido e assim descreveu:

Estudante que derrubou bônus regional na Ufac tentou anular benefício em outros 4 estados

O estudante do Distrito Federal, autor do processo judicial que resultou na derrubada do bônus regional de 15% na nota do Enem para ingresso na Universidade Federal do Acre (Ufac), tentou anular a mesma política afirmativa em outros quatro estados (Meirelles, 2024, *online*).

O que faz um suposto interessado realizar tais tentativas em diversos estados do Brasil? Ora, a pesquisa apontou resultados que afrontam aos interesses de estudantes com maior poder aquisitivo de outros estados, pois colocaram uma porta onde antes não existia. Com o bônus, ficou mais difícil para o estudante de outras regiões ingressar ao Curso de Medicina.

As diversas ações judiciais em que a Ufac tem recorrido sistematicamente apontam para cidadãos de fora do estado do Acre que buscam a justiça no sentido de que se garanta o que o

texto constitucional prescreve sobre a igualdade, o da norma. O Judiciário então tem se manifestado a favor do bônus do AIR em algumas ações judiciais e, em outras, tem se manifestado favoravelmente a tornar a ação sem efeito.

Cabe registrar que, em maio de 2024, a Primeira Turma do Supremo Tribunal Federal julgou a Reclamação nº 65.976, a qual teve como relatora a Ministra Cármen Lúcia. Tratava-se de Reclamação, com requerimento de liminar, ajuizada por um cidadão, em 23.2.2024, na qual o reclamante noticiava ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2023 e obtido excelente classificação, tendo optado, no Sistema de Seleção Unificada – SISU 2024.1, pelo Curso de Medicina da Universidade Federal do Maranhão – Ufma, no *Campus* de Pinheiro, alcançando aprovação em 10º Lugar.

Nela, o autor sustentou ter o juízo da Sexta Vara Federal da Seção Judiciária Federal do Maranhão desrespeitado a autoridade das decisões proferidas pelo Supremo Tribunal no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4.868, na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186, no Recurso Extraordinário n. 1.470.273 e no Recurso Extraordinário n. 614.873, paradigma do Tema 474 da repercussão geral. Desta forma, a Primeira Turma acordou, por unanimidade, julgar procedente a reclamação para, confirmando a medida liminar deferida, cassar a decisão reclamada e determinar que outra seja proferida, em observância ao decidido pelo Supremo Tribunal Federal.

A última decisão do Supremo Tribunal Federal - STF colocou uma dúvida aos próximos editais de seleção da Universidade Federal do Acre, deixando um aviso bem claro de que se alguém se sentir prejudicado e recorrer à mesma via, com certeza já existe jurisprudência quanto ao Tema. Matéria do *Jornal Gazeta do Acre*, escrita por Iryá Rodrigues, em 29 de outubro e 2024, reforçava a última decisão do STF, noticiando que pairava dúvidas quanto à manutenção da ação afirmativa do bônus do AIR.

Considerando toda essa insegurança para a comunidade local, o MEC, por meio da Nota Técnica nº 364/2024/CGPES/DIPPES/SESU/Sesu, solicitou Parecer Jurídico a Conjur-MEC sobre a interpretação das decisões exaradas no âmbito do Supremo Tribunal Federal (STF) em referência à adoção de bônus regionais no âmbito dos processos seletivos realizados pelas instituições federais de ensino superior quanto a: I - Análise acerca da interpretação das decisões exaradas no âmbito do Supremo Tribunal Federal (STF) em referência à adoção de bônus regionais no âmbito dos processos seletivos realizados pelas instituições federais de ensino superior; II - Entendimento firmado pelo Supremo Tribunal Federal, no julgamento da Reclamação nº 65.976, no sentido da impossibilidade da discriminação em razão da origem; III - Recomendação de exclusão da bonificação regional do Sisu 2025.

A Conjur/MEC/CGU/AGU emitiu o Parecer nº 01059 no dia 07 de novembro de 2024, o qual concluiu:

Ante todo o exposto, no exercício das atribuições previstas na Lei Complementar nº 73, de 1993, abstraídas quaisquer considerações atinentes à conveniência e à oportunidade vinculadas ao mérito administrativo, recomenda-se que, em virtude do entendimento firmado pelo Supremo Tribunal Federal, no julgamento da Reclamação nº 65.976, as bonificações regionais informadas, nos Termos de Adesão, por qualquer instituição de ensino, ainda que não listadas no parágrafo 34, não sejam computadas no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) 2025. (PARECER n. 01059/2024/CONJUR-MEC/CGU/AGU).

A conclusão a que chegou a Conjur-MEC colaborava com o entendimento do STF e questionava a constitucionalidade da ação afirmativa do bônus do AIR na Ufac. Por ela não se admitia mais a bonificação no processo seletivo realizado pelo Sisu. Neste sentido, o Conselho Universitário foi convocado para uma reunião plenária no dia 04 de dezembro de 2024 para deliberar sobre o assunto.

Nessa reunião, ficou decidido pela manutenção da bonificação regional nos cursos de Graduação da Ufac inseridos no Sisu, edição de 2025, conforme estabelecido na Resolução Consu nº 25, de 11 de outubro de 2018. No entanto, na mesma decisão, o Consu como forma de fazer cessar os processos de judicialização de medidas contra a bonificação deliberou por retirar o Curso de Bacharelado em Medicina do Sisu para o exercício de 2025, tendo definido que doravante a Ufac passaria a adotar processo seletivo próprio para o referido curso.

Conforme se extrai do texto da Resolução nº 218, de 4 de dezembro de 2024:

Art. 1º Manter a bonificação regional nos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre inseridos no Sistema de Seleção Unificada – Sisu, edição 2025, de acordo com a Resolução Consu nº 25, de 11 de outubro de 2018 (e posteriores alterações).

Art. 2º Retirar o curso de Bacharelado em Medicina do Sistema de Seleção Unificada – Sisu, edição 2025, mantendo a bonificação estabelecida na Resolução Consu nº 25, de 11 de outubro de 2018 (e posteriores alterações).
Parágrafo único. O curso de Bacharelado em Medicina adotará processo seletivo próprio, utilizando as notas do Exame Nacional do Ensino Médio. (Resolução Consu nº 218, de 4 de dezembro de 2024).

Imediatamente foi criado um Grupo de Trabalho, por meio da Portaria nº 4493, de 16 de dezembro de 2024, com o objetivo de implementação do fluxo de reserva de vagas nos editais de ingresso da Ufac. O aludido grupo teve sua primeira reunião marcada para o início de janeiro de 2025.

A decisão que a Ufac tomou chama a atenção para as seguintes situações: a primeira se entende que nenhum outro curso tem problema de judicialização e que, portanto, eles podem

continuar inseridos nas seleções via Sisu; a segunda pode indicar que a Ação Afirmativa do Bônus do AIR foi produzida apenas para atender o Curso de Medicina da Ufac.

Da última decisão do Conselho Universitário da Ufac, a qual manteve todos os cursos da Ufac com a bonificação no Sisu, exceto o curso de medicina que terá um processo seletivo específico com a bonificação, o Ministério da Educação, como já havia notificado a Ufac não permitiu a referida bonificação nos cursos inseridos no Sisu 2025. Ao retirar o Curso de Medicina do Sisu e realizar processo próprio chegou denúncia ao Ministério Público Federal que se manifestou pelo arquivamento.

Por meio da Notícia de Fato n. 1.10.000.000012/2025-07²⁷, a qual argumentava que o bônus já teria sido declarado inconstitucional pelo STF e que recomendações do MEC foram expedidas para que não houvessem bonificações regionais no Sistema Ifes, e que portanto informava que a Ufac optou, então, por retirar o Curso de Medicina do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e criar um sistema próprio para este curso, com a manutenção da bonificação regional, o que, segundo alega, seria uma forma de burlar as decisões judiciais, o Procurador Federal, arquivou o procedimento e para fundamentar o arquivamento fez as seguintes considerações:

[...] Contudo, o bônus regional tem justamente a finalidade de garantir oportunidades de entrada no ensino superior aos alunos da região onde a instituição está inserida, frente ao desnível regional no sistema educacional brasileiro.

A título de exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Acre, indicador da qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, ficou abaixo da meta tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio – nota do ensino médio em 3,9, enquanto a meta foi de 4,8.

Dessa forma, a UFAC pretende garantir a competitividade igualitária, uma vez que os níveis de educação dos alunos acreanos (e demais estados limítrofes) são inferiores se comparado a outras regiões do país. O bônus é, assim, uma importante ferramenta de democratização do acesso ao ensino superior.

A Resolução que instituiu a bonificação regional na UFAC (Res. 25/2018) fundamenta o ato no art. 5º, par. 3º do Decreto 7.824/2012, que regulamentou a aplicação da Lei 12.711/2012. Esse Decreto prevê a possibilidade de as instituições de educação criarem outras modalidades de ações afirmativas, em conformidade com a CF, que determina a autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial das universidades públicas (art. 207).

Os cursos de medicina no Brasil são regulamentados de modo a terem forte caráter regional, com matérias que estudam as especificidades locais e as enfermidades endêmicas da região.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina de 2014 (Resolução n. 3/2014/CNE), documento que rege os cursos superiores nos aspectos pedagógicos, informa orientações para que a

²⁷ Notícia de Fato é um instrumento do Ministério Público que registra e analisa demandas que chegam ao órgão. Pode ser uma denúncia ou representação que aponta uma violação de direitos, ilegalidade ou abuso de direito.

formação do médico seja voltada para a realidade do local onde o curso está inserido.

Importante ressaltar que, até o presente momento, não há precedente vinculante do STF pela inconstitucionalidade de toda e qualquer bonificação regional. Pelo contrário! No RE n. 614873/AM (Redator do acórdão Min. Alexandre de Moraes, Plenário, julgado em 19/10/2023), o STF julgou a inconstitucionalidade de reserva de 80% das vagas da universidade estadual do Amazonas para estudantes da região, em razão da desproporcionalidade do percentual de vagas fixado, e não na ação afirmativa em si.

Diferentemente, a política aprovada pela UFAC não concede reserva de vagas, mas apenas incremento na nota, e é válida para escolas públicas e particulares. Dessa forma, os candidatos de outras unidades da federação não são tolhidos do direito de disputar as vagas com os alunos acreanos, já que as vagas permanecem na ampla concorrência.

Por fim, as Rcl n. 68.155/MA, 65.976/MA e 66882/PE não possuem caráter vinculante, razão pela qual não devem ser aplicadas em outros casos sem a devida análise de equivalência e adequação. De todo modo, após a aposentadoria da Min. Rosa Weber (que se filiou à 2ª corrente), o Min. Flávio Dino expressamente ressaltou posicionamento pessoal contrário em relação à inconstitucionalidade alegada, sobretudo considerando que o Maranhão igualmente tem déficit de médicos. Por isso, enquanto não houver precedente vinculante do STF, a ação afirmativa de bonificação regional permanece legítima e com o objetivo constitucionalmente adequado. Em razão disso, promovo o arquivamento desta notícia de fato. (PR-AC-00000436/2025 - Notícia de Fato n. 1.10.000.000012/2025-07).

Tanto a decisão do Conselho Universitário como a manifestação do Ministério Público Federal no Acre colaboram com o entendimento de que o bônus foi criado para corrigir as desigualdades do ingresso no curso de medicina; contudo, como os próprios contextos que foram enfatizados nesse estudo (o de influência, o da produção do texto e o da prática) revelam que tais políticas, e o bônus é uma política, sofrem revés, mas que não se pode negar sua importância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nestes quase dois anos do Mestrado em Educação possibilitou entender como o processo de acesso ao ensino superior no Brasil é, historicamente, seletivo. Buscou-se na literatura inerente ao tema apoio para tentar entendê-lo e guiar a pesquisa naquilo que se pretendeu.

O período pós-democratização, concretizado via Constituição de 1988, das declarações internacionais, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para todos, de Salamanca, e da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, trouxe dados para entender que sem esse processo ficaria impossível pensar em educação de forma democrática, inclusiva e pública no Brasil.

A investigação se guiou tentando responder se a ação afirmativa do bônus do AIR, implementado pela Ufac, contribuiu para o ingresso de estudantes do Estado do Acre no Curso de Bacharelado em Medicina. Esse questionamento para ser respondido precisava que algumas questões de estudo fossem trazidas para a pesquisa. Para tanto, buscou-se fundamento nas políticas de maior potência para a expansão e a democratização do acesso à educação superior pública no Brasil pós-democratização, na política de cotas, na institucionalização das ações afirmativas, como exemplo que ilustram as principais iniciativas dos Poderes Executivo e Legislativo no Brasil. Esse movimento foi que possibilitou inscrever a implantação da ação afirmativa do Bônus do Argumento de Inclusão Regional na Ufac como objeto desta investigação, tentando analisar suas contribuições para o ingresso de estudantes do Estado do Acre.

As questões de estudo levaram a traçar o objetivo da pesquisa que foi o de analisar as contribuições do Bônus do AIR para o ingresso de estudantes do Estado do Acre no curso de Bacharelado em Medicina, em um recorte temporal de 2019 a 2023 e 03 (três) objetivos específicos, aos quais se buscou responder.

Na segunda seção se tentou responder ao primeiro objetivo que foi o de identificar políticas para a expansão e a democratização do acesso à educação superior pública no Brasil. A metodologia utilizada e a escolha teórica-metodológica de como o trabalho se guiou, por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas, contribuíram para que a pesquisa não se desviasse dos conceitos que analisam uma política. Nesse particular, as contribuições do sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores e da interlocução de Mainardes (2006 e 2018), Mainardes e Marcondes (2009) e Mainardes e Stremel (2015), como referenciais intelectuais no Brasil com relação à concepção teórico-metodológica do ciclo de políticas, possibilitaram entender como

se construiu o discurso que ensejou na ação afirmativa do bônus do AIR. A pesquisa procurou se guiar, dentro desta metodologia pelos 03 (três) primeiros contextos: o da influência, o da Prática e da produção do texto.

Neste sentido se discutiram as políticas de maior potência, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes e por último a Política de Cotas, materializada pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 e suas atualizações, pelas Leis 13.409/2016 e 14.723/2023.

Na terceira e quarta seção da pesquisa se buscou responder aos dois últimos objetivos específicos, a saber: desvelar políticas de Ação afirmativa na Educação superior: o Bônus do Argumento de Inclusão Regional e descrever a sua implementação e contribuições para o ingresso de estudantes acreanos no Curso de Bacharelado em Medicina. Ancorou-se nas primeiras seções nas contribuições de Almeida (2009), Höfling (2001), Heringer (2018), Feres Júnior, *et al* (2018), Gomes (2001), Gomes e Silva (2003), dentre outros, com vista a estabelecer um diálogo com o que o campo científico produziu e com o que se tentou desenvolver.

Foi visto que a própria história do Estado do Acre tem muito a dizer quando se trata das questões dos desníveis educacionais. A região passa a ter a compreensão da necessidade de se ter em seus quadros profissionais com diversas formações somente a partir da elevação a categoria de Estado em 1962. À época, o Acre necessitava de diversos profissionais que pudessem oferecer à sociedade os serviços com uma maior qualidade.

Como não existia um quadro qualificado, os movimentos migratórios das profissões para essa região foram motivados com o intuito de sanar a oferta de tais serviços. A educação caminhou em passos lentos. A institucionalização do ensino superior no Acre, a partir da segunda metade da década de 1960, e os diversos cursos criados com a federalização da Universidade Federal do Acre, mesmo lentamente, passaram a fornecer ao pequeno e novo Estado profissionais formados no Estado.

Mesmo assim, em certas profissões, o Estado do Acre caminhou sempre trazendo de fora a mão-de-obra qualificada. Isso ocorreu com os profissionais em saúde, os médicos. A ausência desse profissional exigiu que as autoridades do Estado do Acre, em especial da Universidade Federal do Acre, no início dos anos 2000, passassem a pensar em um curso que possibilitasse mitigar os problemas de saúde da população.

Foi criado o Curso de Medicina e, com sua implantação, também cresceu a procura em todo o país por esse curso. O Estado se viu então a concorrer sempre com o resto do Brasil às vagas destinadas a ele. A situação agravou ainda mais com a adesão da Ufac ao Sistema de Seleção Unificada. Como a pesquisa demonstrou, os acreanos quase não ingressavam no Curso.

A realidade só veio se modificar com a ação do bônus do AIR que, baseado no princípio da equidade, tem permitido aos estudantes do Acre e de vilarejos vizinhos a possibilidade de cursar medicina.

A pesquisa respondeu seu objetivo geral, considerando que o bônus do AIR na Universidade Federal do Acre, especificamente no Curso de Medicina, é uma ação que está permitindo que o perfil do ingressante ao referido curso esteja ligado à região na qual terminou o Ensino Médio. Ela tem sido de fundamental importância para que alunos residentes no Estado do Acre e em alguns vilarejos adjacentes dos Estados de Rondônia e municípios do Amazonas, esses últimos em menor número, possam ter a dignidade de realizar seus sonhos, ingressando em um curso seletivo, como é o caso do curso de medicina. É de se reconhecer que esses ingressantes, ainda, fazem parte de um grupo cujos pais têm a possibilidade de pagar escola privada.

No entanto, a pesquisa demonstrou que, com a ação afirmativa, diferentemente do quadro de ingressante anterior a ela, as escolas públicas localizadas no Estado do Acre e seus municípios têm conseguido concorrer, mesmo com um número ainda pequeno, com escolas privadas dentro da própria região, o que é de grande importância para a sociedade. Outro ponto que salta aos olhos é o percentual de acreanos que passaram a ingressar no Curso de Medicina, visto que anteriormente à política do bônus AIR, 92% (noventa e dois) por cento eram ingressantes das mais variadas regiões do país, restando apenas 8% (oito) por cento para alunos do Estado do Acre.

Esse número ficou invertido quando da aplicação da ação afirmativa e possibilitou um percentual de quase 87% (oitenta e sete) por cento de estudantes que residem na abrangência territorial da ação. Quando pesquisado sobre a cidade em que cursou o Ensino Médio, esse número passa para 98% (noventa e oito) por cento, demonstrando que esses ingressantes passaram a residir no Estado do Acre e a realizar seus estudos de Ensino Médio na região, ou mesmo que só nasceram em outros estados e se estabeleceram no Acre. Tais percentuais poderão refletir diretamente no aumento de médicos na região em que está situada a ação. No entanto, o número ainda não pode ser pesquisado, pois as primeiras turmas do Curso de Medicina, após a materialização da ação, somente irão se formar a partir do término desta pesquisa.

Para não se fazer profissão de fé é preciso registrar que a ação também não é perfeita, carecendo de alguns ajustes que precisam ser realizados no sentido de que ela não se desintegre como uma ação afirmativa, a saber: a primeira diz respeito ao grande percentual que a ação está atingindo quando se refere ao tipo de escola, ou seja, majoritariamente, ainda o grupo que

adentra nessas vagas é de escola privada e branca, quando no estado do Acre o percentual de população negra é mais de 70%; a segunda mostra que tem que se considerar que os alunos do interior não têm as mesmas oportunidades que os alunos da capital.

Assim, ao disciplinar 15% (quinze) por cento a mais na nota do Enem para estudantes da capital Rio Branco e o mesmo percentual para o interior, desconsidera, por exemplo, as desigualdades “do interior”. Talvez pensar em um percentual diferente para o ingressante do interior que possibilitasse incluir um número maior seria razoável, como também um maior percentual para estudantes de escolas públicas, pois a pesquisa mostrou que mesmo aqueles alunos cotistas majoritariamente têm sido de outros Estados.

Nesta investigação nos ressentimos da ausência na Ufac, em especial na modalidade da ampla concorrência, de um questionário específico de natureza socioeconômico que possibilitasse entender quem são econômica e socialmente os ingressantes que pleiteiam as vagas nessa modalidade. A partir dele se poderia, por exemplo, criar um mecanismo de avaliação para a análise da efetividade da ação afirmativa.

Por último, pensar que formar mais acreanos resolverá o problema de médicos nos hospitais da região ainda carece que novas pesquisas se aprofundem no tema, pois só agora no final do ano de 2024 que teremos alunos formados por meio da ação do bônus do AIR, o que impede de aferir se o percentual de médicos com CRM do Acre tem aumentado e que tal medida tem diminuído os problemas sociais tanto do interior como da capital com relação ao número de médicos.

No entanto, como se sabe, o problema não está centrado na formação de médicos acreanos e sim nas condições que alguns estados oferecem para ter profissionais. Condições de hospital, plantão, proventos, dentre outros itens contam muito. Um passo para tentar amenizar essa situação seria ajustar também na ação uma forma de compromisso de que o ingressante que se beneficie pela ação afirmativa do bônus do AIR, após formado, permaneça cumprindo um período na rede médica municipal ou estadual do Estado. Essa medida serviria como inicial retorno do investimento que o Estado, por meio da Universidade, teve para com o cidadão.

No contexto regional, do ponto de vista político, a ação afirmativa do bônus do AIR tem se consolidado no imaginário da sociedade acreana como uma ação necessária para o enfrentamento da falta de médicos na região. Tem se tornado unanimidade regionalmente e, como demonstrado, a comunidade universitária e a sociedade têm se manifestado nas redes sociais, nas passeatas e em outros meios de comunicação a favor da medida. Isso ficou mais evidenciado quando da judicialização de processos contra a ação, os quais têm atormentado a sociedade num possível retrocesso.

Parlamentares têm se movimentado para criar uma condição de segurança jurídica para a ação, valendo-se de diversos projetos de lei que tramitam na Câmara Federal, tentando colocar uma “pá de cal” nos problemas de judicialização que ocorrem há pelo menos 05 (cinco) anos. Essa insegurança ficou mais evidenciada quando da última decisão do Supremo Tribunal Federal que julgou inconstitucional a ação, o que motivou o Ministério da Educação a encaminhar orientações à Ufac para que se abstenha de utilizar a bonificação no Sisu já para o ano de 2025.

A Ufac, ao tomar conhecimento da norma, por meio de decisão do Conselho Universitário, resolveu manter a bonificação para todos os outros cursos pelo Sisu e retirar o de medicina no sentido de tentar acabar com as referidas judicializações.

Recentemente, como mostrado no estudo, foi montado um Grupo de Trabalho, o qual terá um papel fundamental para a discussão, aprimoramento e criação de um sistema que permita disponibilizar a transparência necessária à política de cotas com relação aos cursos de Interiorização e aqueles ofertados na modalidade de ensino a distância. Esse grupo também discutirá a criação do sistema próprio da Universidade para o processo seletivo ao Curso de Medicina da Ufac, o qual foi retirado da seleção do Sisu, e que permita a utilização do bônus do AIR.

Mesmo com a decisão do Conselho Universitário em manter a bonificação para os demais cursos da Instituição no Sisu, o Ministério da Educação, órgão ao qual o Sisu encontra-se vinculado, não permitiu sua utilização para o certame 2025, em curso algum. A Ufac então publicou Edital Nº 07/2025 – Prograd para seleção de estudantes de medicina com a bonificação e os demais cursos permaneceram na seleção do Sisu, neste momento sem o bônus. O impacto desta ação foi enorme na sociedade acreana. Manifestações nas redes sociais e jornais demonstravam que a Ufac tinha acertado em tal medida. No período de 20 a 24 de fevereiro de 2025 a Ufac passou a matricular os candidatos selecionados.

Ao finalizar esta dissertação, registro que não se tem a pretensão de esgotar o assunto. Durante esta pesquisa, foram levantadas questões ainda não respondidas que podem motivar outras pesquisas, revelarem outros questionamentos, dentre eles, já vislumbramos um de grande importância: considerando a última movimentação do Conselho Universitário da Ufac em retirar o Curso de Medicina do Sisu a partir do ano de 2025, e fazer um processo específico, mantendo o bônus apenas para esse curso, coloca-se a seguinte questão: será que o bônus do argumento de Inclusão Regional foi criado para atender somente ao curso de medicina? Por ora fico por aqui, parafraseando o grande escritor Uruguio Eduardo Galeano “quando tínhamos todas as respostas, mudaram as perguntas”.

REFERÊNCIAS

ADAMS. José Rodrigo Barth; PFEIFER. Mariana. O Estado ampliado de Gramsci. Revista Mosaico Social. Ano 3. 2006. Número 3. Disponível em: <https://cienciassociais.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-162.pdf>. Acesso em: 10 de set 2024.

AGU. **Parecer n. 01059/2024/CONJUR-MEC/CGU/AGU**. Disponível em: https://portais.univasf.edu.br/noticias/copy_of_Parecer_01059_2024.pdf. Acesso 20 de jan. 2025

ALBUQUERQUE, Nedy Bianca Medeiros de. “**A Cavalo dado não se olham os dentes**”: O Sindicato e a questão do Acre na imprensa (1890 a 1909). 207 fls. Tese (Doutorado em História Social) - Curso de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em História Social da Universidade de São Paulo/Universidade Federal do Acre, 2015.

ALMEIDA, Marcelo Nascimento de. **Contribuição dos programas de financiamento estudantil (FIES) e Universidade para todos (PROUNI) para a diretriz de qualidade do ensino Superior**: um estudo sobre o desempenho dos alunos de administração no ENADE de 2015. 93 fls. Dissertação (mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/2a11b3b1-f030-4f85-8e2b-173bcd0b0bcf5/content>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, PPGEdu. Centro de Ciências Humanas e Sociais. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/691>. Acesso em: 03 out. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019. Disponível em: https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.

ARRAGÃO (ORG). José Eusébio de O. Desafios da Educação Superior: políticas públicas e gestão. Prefácio. Valdemar Sguissardi. A democratização da Educação Superior depende de bons diagnósticos e de enfrentamento dos desafios. Disponível em: <https://vsguissardi.com.br/wp-content/uploads/2023/08/a-democratizacao-do-ensino-superior.pdf>. Acesso: 24 de out. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022 – Informação e documentação**: artigo em publicação periódica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [HTTP://posticsenasp.ufsc.br/files/2014/04/abntnbr6022.pdf](http://posticsenasp.ufsc.br/files/2014/04/abntnbr6022.pdf). Acesso em: 19 fev. 2024.

ATLASBRASIL.ORG. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Índice de Desenvolvimento Humano. Municipal. 2021. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/uf/12#sec-educacao>. Acesso em: 14 de nov. 2024.

BELLO, Joselha Cristiana Dal. **As ações afirmativas na educação superior: a lei de cotas e o perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – Uffs, 2022.

BITTAR, M.; ALMEIDA, C. E. M. de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar em Revista**. Curitiba, nº 28, p. 141-159, 2006.

BOANAFINA, A.; MACIEL, C. E.; LIMA, T. A dualidade da educação superior brasileira: Entre inclusão e mercantilização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024087, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v19i00.18730>. Acesso em: 24 set. 2024.

BORGES, Raquel Silva. **Políticas públicas de acesso à educação superior: o sistema de seleção unificada na Universidade Federal de Uberlândia (2010-2019)**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012 – MEC**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em: http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 dez. 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Diretrizes gerais REUNI Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação 110 Informatizada. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição88.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRITO FILHO, Wilse da Silva. **Financiamento e Expansão da Graduação:** Uma análise da implementação do programa REUNI na UFAC. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 3079/2015.** Inteiro teor. Autor Victor Mendes. Apresentação 23/09/2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1738740#:~:text=PL%203079%2F2015%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Acrescenta%20artigo%20%C3%A0%20Lei%20n%C2%BA,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino.>

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>. Acesso em: 31 maio 2024.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Velôso. **A construção do mito do “meu filho doutor”:** fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil-Paraíba. Recife, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia da pesquisa:** para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAVES, Leandro. Estudante que derrubou bônus regional na Ufac tentou anular benefício em outros 4 estados. **A Gazeta do Acre.com.** 06/04/2024. Disponível em: <https://agazetadoacre.com/2024/04/noticias/geral/estudante-que-derrubou-bonus-regional-na-ufac-tentou-anular-beneficio-em-outros-4-estados/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/q7HhxxZ9MYWXYGS7CyjYPfs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 18 abr. 2024.

COSTA, Fillipe Ferreira da. **Pretos, pardos e indígenas nos cursos de graduação da UFAC: o acesso a partir da vigência da comissão de heteroidentificação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2024.

COSTA, Francisco Pereira. **Seringueiros, patrões e a justiça no Acre Federal, 1904/1918**. Rio Branco: EDUFAC, 2005. 325 p. (série Dissertações e Teses – 9).

CUNHA JÚNIOR, Mauro. **Evasão e permanência de estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal DE Mato Grosso do Sul (2008-2012)**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

CUNHA, Margarida Aquino. Página da DCEUFAC. 04/04/2024. **Instagram**. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/C5UTP5qrluX/?igsh=MTA1eHlmcHN3aXBwaQ%3D%3D>

Acesso em: 20 jan. 2025.

EVANGELISTA, Joelma Inês. GUEDES, Anielise Mascarenhas. MACIEL, Carina Elisabeth. A política de cotas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul: regulamentações e resultados iniciais (2013- 2018). **Educação em Foco**. 2022. Belo Horizonte (MG). Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5506>. Acesso em: 22 out. 2024.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida. **Expansão e Evasão na Universidade Federal do Estado de São Paulo: uma análise sobre o reuni**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. 2022. Disponível em:

[file:///C:/Users/UFAC/Downloads/Tamiris%20Aparecida%20Fachinetti%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UFAC/Downloads/Tamiris%20Aparecida%20Fachinetti%20(1).pdf). Acesso

em: 19 out. 2024.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTELE, Tereza Lúcia Lima; CRISÓSTOMO, Vicente Lima. PROUNI – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 739-765, nov. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2769/2354>. Acesso em: 18 abr. 2024.

FORTES, Renivaldo Oliveira. **A Teoria da Justiça de John Rawls e as ações afirmativas.** Reparar as contingências em direção à igualdade. Editora Fi. 2019. Disponível em: <https://www.editorafi.org/558renivaldo>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. – 48º ed. rev. – São Paulo: Global. 2003. Disponível em: https://gruponsepr.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/freyre_gilberto_casa_-_grande_senzala.pdf. Acesso em 18 fev. 2024

GARCIA, Débora Rogéria Neres De Souza; MACIEL, Carina Elisabeth. Concepções de Estado e a materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Revista Educação**, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1171/117158942041/117158942041.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ**. 2003. Disponível em: https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf. Acesso em: 09 mai. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GOV.BR. **Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).** Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pnaes>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. As cotas nas universidades públicas 20 anos depois. ARTES, Amélia *et al.* (orgs.). **Ações afirmativas no Brasil:** reflexões e desafios para a pós-graduação. São Paulo: Cortez, 2016, v. 2, p. 93-124.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**. Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-57, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Microdados do Censo da Educação Superior 2010 e 2020. Disponível em: <https://www.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 28 out. 2024.

INESC – **Instituto de Estudos Socioeconômicos**. Um país sufocado: balanço do Orçamento Geral da União 2020. Brasília: INESC, 2020. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/umpaissufocado/>. Acesso em: 18 de out. 2024.

JONAS FILHO. Universidade Federal do Acre. Um ano depois... **Jornal Página 20**. Publicado 09/11/2011. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/noticias/ufac-na-imprensa/edicoes-2001/novembro/um-ano-depois>. Acesso em: 30 jan. 2025.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. LEHER, Roberto. **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico (2003-2010). Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LOPES, FELIPE DOS SANTOS. **Política de regionalização de acesso à universidade Federal do acre**: um estudo sobre o bônus do argumento de inclusão regional e seus reflexos na comunidade acadêmica. UNB. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Altino. Página pessoal de Altino Machado. **Instagram**. 3 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5UTP5qrluX/?igsh=MTA1eHlmcHN3aXBwaQ%3D%3D>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e Educação Superior**: Ambiguidades de um discurso. Curitiba: Appris, 2020.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, V. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327953342_A_abordagem_do_ciclo_de_politicas_e_xplorando_alguns_desafios_da_sua_utilizacao_no_campo_da_Politica_Educacional. Acesso em: 16 mai. 2024.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson; STREMEI, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/19237067/Informa%C3%A7%C3%B5es_sobre_a_abordagem_do_ciclo_de_pol%C3%ADticas_Lista_de_obras_de_S_J_Ball_e_de_pesquisas_brasileiras_que_empregam_suas_ideias. Acesso em: 18 mai. 2024.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os 'olhos da sociedade' e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes**

Antropológicos. Porto Alegre: [s.n.], ano 11, nº 23, p.181-214, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/KyB4tJGCh3zWPstT3n3bFpXw/>. Acesso em: 18 de out. 2024.

MATTEI, Tatiane Selete e BIDARRA, Zelimar Soares. O papel do FIES e do PROUNI na privatização, mercantilização e financeirização da educação superior brasileira. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 61, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/16677>. Acesso em: 17 de abr. 2024.

MARTINS, Erika Moreira e KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘todos pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, 31 (1), p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674/10982>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MEIRELLES, Maria. Vitória: Decisão judicial mantém o bônus regional na Ufac. **A Gazeta do Acre.com**. 20/04/2024. Disponível em: <https://agazetadoacre.com/2024/04/noticias/geral/estudante-que-derrubou-bonus-regional-na-ufac-tentou-anular-beneficio-em-outros-4-estados/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Bônus de inclusão regional para curso de Medicina da Universidade Federal do Acre é legal, opina MP**. 8 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/ac/sala-de-imprensa/noticias-ac/bonus-de-inclusao-regional-para-curso-de-medicina-da-universidade-federal-do-acre-e-legal-opina-mpf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Processo n. JF-AC-1006912-46.2023.4.01.3000-PROCOMCIV**. Procuradoria da República no Acre 5º Ofício. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/ac/sala-de-imprensa/docs/parecer-bonus-regional-ufac>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, Celso José; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. A trajetória histórica da constituição do marco legal das ações afirmativas. **Argum.** Vitória, v. 10, n. 1, p. 293-308, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/16897>. Acesso em: 04 abr. 2024.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2ª ed. – São Paulo: Cortez 2003.

NASCIMENTO, Gerson Barbosa do. **A política do argumento de inclusão regional no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 80f. Dissertação (mestrado em Ensino na Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

NERI, Socorro. Página Pessoal de Socorro Neri. **Instagram**. 5 dez. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/socorroneiri/p/DDNIcc1vec/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NEVES, Rodrigo Meleu das. **Fundo de Financiamento Estudantil (fies) como Política Pública**: Implementação e transformações para a educação brasileira (1999 - 2020). Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10264581. Acesso em: 31 maio 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Acesso à Educação Superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/v4QvPxCR99Z874zpkLvmSMF/>. Acesso em: 15 out. 2024.

RÊGO, José Fernandes do. **Estado e Políticas Públicas: a reocupação econômica da Amazônia durante o regime militar**. São Luís: EDUFMA, Rio Branco, 2002.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do Estado do Acre**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13688283. Acesso em: 09 nov. 2024.

RODRIGUES, Iryá. STF decide que bônus regional é inconstitucional e benefício pode ser extinto já no próximo Sisu. **A Gazeta do Acre.com**. 29/10/2024. Disponível em: <https://agazetadoacre.com/2024/10/noticias/geral/stf-decide-que-bonus-regional-e-inconstitucional-e-beneficio-pode-ser-extinto-ja-no-proximo-sisu/>. Acesso em: 10 out. 2024.

ROSA, Aline Anjos da. **As políticas de ações afirmativas e atuação da Comissão de Heteroidentificação como instrumento de garantia para o acesso de negros e negras no curso de medicina da UFGD**. 2023. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13971609. Acesso em: 02 de jun. 2024.

ROSA, Claudia Cristina Borba de Barros da. **Implementação de políticas de ações afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Campus de Francisco Beltrão**. Dissertação. Mestrado em Educação. UNIOESTE, Cascavel, 2019.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. BRASIL, 1930 – 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 22, p 131-149. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 04 maio 2024.

SENADO LEG. **Projeto de Lei nº 2970, de 2023**. Alan Rick. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/158017> Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, Adão Rogério Xavier. **A Materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Acre: Texto, Contexto, Processos e Práticas**. 150f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

SILVA, Isis Tomas. **Os caminhos das políticas para a população negra no ensino superior: um estudo sobre a organização e a condução das ações afirmativas na Universidade Estadual de Ponta Grossa entre anos 2013 a 2016**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

SILVA, Jessiane Gisele Barroso da. **A Política de Cotas Raciais na UFAC e sua Materialização como Política de Acesso à Educação Superior**. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

SILVA JÚNIOR. João dos Reis; SGUISSARDI. Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, núm. 23, junio, 2013, p. 119-156. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805007.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2024.

SKIDMORE. E. Thomas. **Uma História do Brasil**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo. Paz e Terra. 4ª Edição. 1998.

SIQUEIRA, Juliana Soares. **Eficiência das universidades públicas federais brasileiras: um estudo com foco no projeto REUNI** (Dissertação de Mestrado). João Pessoa, 2015. Disponível em: http://ppgcont.unb.br/images/PPGCCMULTI/mest_dissert_287.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

SOUZA. Áulio Gélvio Alves. **História da Criação do Ensino Superior no Acre**. Brasília. Thesaurus. 2006.

SOUZA, Ivone de Oliveira Moraes de. **Políticas de Acesso e Permanência na Universidade Federal do Acre: Um estudo do programa de Pró-inclusão**. 2021. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

SOUZA, M. S. N. M. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

TRF1. **Ação popular nº 1000225-19.2024.4.01.3000**. Órgão julgador: 1ª Vara Federal Cível e Criminal da SJAC: Cota para Ingresso - Ações Afirmativas, Outros. Disponível em: <https://pje1g.trf1.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/DetalheProcessoConsultaPublica/listView.seam?ca=cd04fac35024da98959cc1709a98ba78e98ef8bdcdd5e5cf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

TRINDADE, Josiney da Silva. PINHO, Vilma Aparecida de. JESUS, Audrilene Santos de. As políticas de ação afirmativa no brasil: do conceito ao processo histórico. **REPECULT** v. XX. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/UFAC/Downloads/POL%C3%8DTICAS+DE+A%C3%87%C3%83O+AFIRMATIVA+NO+BRASIL.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

UFAC. **Edital Nº 07/2025 – PROGRAD**. Processo seletivo simplificado para ingresso no curso de graduação – bacharelado em medicina para ingresso no primeiro e segundo semestres letivos de 2025. Disponível em: <https://www3.ufac.br/prograd/2025/edital-prograd-no-07-2025-processo-seletivo-especifico-para-ingresso-no-curso-de-graduacao-de-bacharelado-em-medicina-primeiro-e-segundo-semestres-letivos-de-2025/edital-no-07-2025-processo-seletivo-especifico-para-o-curso-de-medicina.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2025.

UFAC. **Resolução Consu nº 165, de 26 de janeiro de 2024.** Altera a Resolução CONSU Nº 58, de 27 de novembro de 2019, a qual altera a Resolução CONSU Nº 25, de 11 de outubro de 2018, que institui o Bônus do Argumento de Inclusão Regional para promover o acesso de candidatos aos cursos de graduação da Ufac. Disponível em:

<http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucao-consu-no-165-de-26-de-janeiro-de-2024-altera-a-resolucao-consu-no-58-de-27-de-novembro-de-2019-a-qual-altera-a-resolucao-consu-no-25-de-11-de-outubro-de-2018-que-institui-o-bonus-do-argumento-de-inclusao-re.pdf/view>. Acesso em: 20 maio 2024.

UFAC. **Resolução Consu nº 220, de 4 de dezembro de 2024.** Institui o Programa de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Acre. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucao-consu-no-220-de-4-de-dezembro-de-2024-institui-o-programa-de-acesso-e-permanencia-de-estudantes-indigenas-nos-cursos-de-graduacao-da-universidade-federal-do-acre.pdf/view>. Acesso em: 30 dez. 2024.

UFAC. **Resolução Consu nº 218, de 4 de dezembro de 2024.** Dispõe sobre a bonificação regional nos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucao-consu-no-218-de-4-de-dezembro-de-2024-dispoe-sobre-a-bonificacao-regional-nos-cursos-de-graduacao-da-universidade-federal-do-acre.pdf/view>. Acesso em: 30 dez. 2024.

UFAC. **Resolução Consu nº 131, de 28 de junho de 2023.** Altera a Resolução CONSU nº 51, de 23 de setembro de 2021, e a Resolução CONSU nº 92, de 26 de julho de 2022, as quais regulamentam procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos na modalidade de cotas raciais. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucao-consu-no-131-de-28-de-junho-de-2023-altera-a-resolucao-consu-no-51-de-23-de-setembro-de-2021-e-a-resolucao-consu-no-92-de-26-de-julho-de-2022-as-quais-regulamentam-procedimentos-de-heteroidentificacao-compl.pdf/view>. Acesso em: 06 jan. 2024.

UFAC. **Edital Proaes nº 19/2023.** Seleção do Programa de Bolsas de Incentivo ao Estudo—Pró-Estudo e Pró-Inclusão. 2023. Disponível em: <http://www2.Ufac.br/editais/proaes/edital-proaes-no-19-2023-bolsas-de-incentivo-ao-estudo2013-pro-estudo-e-pro-inclusao/edital/19-2023-retificado/view>. Acesso em: 24 abr. 2024.

UFAC. **Relatório de Gestão 2023.** Disponível em: <https://www.Ufac.br/site/Ufac/proplan/relatorio-de-gestao/relatorio-de-gestao-2023.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

UFAC. **Resolução Consu nº 58, de 27 de novembro de 2019.** Altera a Resolução CONSU nº 25, de 11 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2019/resolucao-consu-no-058-altera-resolucao-consu-025-de-11-10-2018.pdf/view>. Acesso em: 20 maio 2024.

UFAC. **Resolução Consu nº 025, de 11 de outubro de 2018.** Institui o bônus do Argumento de Inclusão Regional para promover o acesso de candidatos aos cursos de graduação da Ufac. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-2018/resolucao-no-025-de-11-de-outubro-de-2018>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UFAC. **Projeto do Curso de Medicina da Universidade Federal do Acre. Rio Branco.** 2001. Disponível em modelo impresso na Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino – DIADEN/Ufac.

UFAC. **Resolução Consu nº 220, de 4 de dezembro de 2024.** Institui o programa de acesso e permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucao-consu-no-220-de-4-de-dezembro-de-2024-institui-o-programa-de-acesso-e-permanencia-de-estudantes-indigenas-nos-cursos-de-graduacao-da-universidade-federal-do-acre.pdf/view>. Acesso em 22 de fev. 2025.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar e MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.

VIEIRA, Enilton Ferreira. **Lei n. 12.711/2012:** trajetória histórica, limites da ação afirmativa e aplicabilidade na universidade federal do amapá – Unifap (2013 a 2020). Dissertação. Mestrado em Educação. UNIFAP, 2022.

APÊNDICE

CURSOS, VAGAS E DISTRIBUIÇÃO PELA POLÍTICA DE COTAS

CAMPUS UNIVERSITÁRIO EM RIO BRANCO									
Vagas	VAGAS RESERVADAS DAS LEI Nº. 12.711/12: 50%								
	LB-EP	LB-PPI	LI-EP	LI-PPI	LB-PCD	LI-PCD	V1	V2	AO
Ciências Biológicas (Licenciatura) – 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Ciências Contábeis (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Ciências Econômicas (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Ciências Sociais (Área Básica de Ingresso Bacharelado e Licenciatura) 55 Vagas									
55	1	12	1	12	2	2	2	0	23
Direito (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Educação Física (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Educação Física (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Enfermagem (Bacharelado) 30 Vagas									
30	1	7	1	6	1	1	1	0	12
Engenharia Agrônoma (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Engenharia Civil (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Engenharia Elétrica (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Engenharia Florestal (Bacharelado) 80 Vagas									
80	2	16	2	16	2	2	2	0	38
Filosofia (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Física (Área Básica de Ingresso Bacharelado e Licenciatura) 55 Vagas									
55	1	12	1	12	2	2	2	0	23
Geografia (Bacharelado) 40 Vagas									
40	1	8	1	8	1	1	1	0	19
Geografia (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22

História (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
História - Matutino (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
História - Noturno (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Jornalismo (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Letras – Espanhol (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Letras - Francês (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Letras - Inglês (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Letras - Libras (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	5	22
Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Matemática (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Medicina (Bacharelado) 80 Vagas									
80	2	16	2	16	2	2	2	0	38
Medicina Veterinária (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Música (Licenciatura) 40 Vagas									
40	1	8	1	8	1	1	1	0	19
Nutrição (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Pedagogia (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Psicologia (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Química (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Saúde Coletiva (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Sistemas de Informação (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Teatro (Área Básica de Ingresso Bacharelado e Licenciatura) 50 Vagas									

50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Subtotal 1.830	38	398	38	368	69	40	69	5	805
CAMPUS FLORESTA EM CRUZEIRO DO SUL									
Vaga	VAGAS RESERVADAS DAS LEI Nº. 12.711/12: 50%								
	LB-EP	LB-PPI	LI-EP	LI-PPI	LB-PCD	LI-PCD	V1	V2	AO
Ciências Biológicas (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Ciências Biológicas (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Direito (Bacharelado) 40 Vagas									
40	1	8	1	8	1	1	1	0	19
Enfermagem (Bacharelado) 30 Vagas									
30	1	7	1	6	1	1	1	0	12
Engenharia Agrônômica (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Engenharia Florestal (Bacharelado) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Letras - Espanhol (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Letras - Inglês (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Pedagogia (Licenciatura) 50 Vagas									
50	1	11	1	10	2	1	2	0	22
Subtotal 470	10	103	10	94	18	10	18	0	207
Total 2.300	48	501	48	462	87	50	87	5	1.012

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir do Edital nº. 02/2024/Prograd - Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Ufac/Sisu.