



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO
SOCIAL E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA**



**AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: A
IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UFAM**

JEANE DE AMORIM FREIRE

MANAUS

2017

JEANE DE AMORIM FREIRE

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: A
IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UFAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Área de concentração em Questão Social, Políticas Públicas, Trabalho e Direitos Sociais na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Bonfim Fernandez

MANAUS

2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) auto

F866a Freire, Jeane de Amorim
Ações afirmativas no contexto das políticas neoliberais: a implementação do sistema de cotas na UFAM / Jeane de Amorim Freire. 2017
160 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Cristiane Bonfim Fernandez
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ações Afirmativas. 2. Ensino Superior. 3. Políticas Públicas. 4. Sistema de Cotas. I. Fernandez, Cristiane Bonfim II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JEANE DE AMORIM FREIRE

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: A
IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UFAM**

Dissertação apresentada em 04 de agosto de 2017.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Área de concentração em Questão Social, Políticas Públicas, Trabalho e Direitos Sociais na Amazônia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cristiane Bonfim Fernandez – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano– Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Dedicatória

*À minha família, porto seguro formado pelo
meu esposo Jeverson, incentivador maior dessa conquista,
e aos meus filhos de sangue e coração
Pedro Henrique, Matheus e Lucas.*

AGRADECIMENTOS

- ✓ À Deus, meu baluarte, minha fortaleza e meu guia. Àquele que me sustenta e não me deixa cair, minha eterna gratidão, amor e devoção.
- ✓ Ao meu esposo, que me incentivou a iniciar, continuar e concluir essa jornada de conhecimentos;
- ✓ Aos meus filhos Pedro Henrique, Matheus e Lucas, que dão vida à minha vida, alegria aos meus dias, e me ensinam o verdadeiro significado do amor;
- ✓ Aos meus pais Ademir e Vandeny, que me deram a vida e me motivaram a ‘ser alguém na vida’, demonstrando o orgulho e alegria de terem uma filha formada, e agora mestre;
- ✓ À minha orientadora Prof. Dra. Cristiane Bonfim Fernandez, que soube me orientar nos momentos corretos e me deu palavras de conforto e estímulo nos momentos incertos;
- ✓ Aos meus amigos do grupo de oração da Igreja Batista Central Leste que me sustentaram com suas orações, intercedendo a Deus por força e inspiração nessa caminhada;
- ✓ Ao gestor da PROEG e aos alunos da UFAM que aceitaram participar das entrevistas, essenciais na construção desse trabalho;
- ✓ Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, pela contribuição ímpar na formação intelectual da turma de 2015, através da partilha de conhecimentos durante esta caminhada;
- ✓ Aos Professores Doutores Nelson Matos de Noronha e Gersem José dos Santos Luciano, pelas contribuições e sugestões realizadas na qualificação e defesa.
- ✓ Às minhas colegas da turma de 2015 com as quais partilhei momentos de tensão, alegria, comunhão, confraternização e intensa amizade. Estar com vocês fez com que essa caminhada fosse trilhada de forma mais leve;

RESUMO

O início do século XXI foi marcado, no âmbito da educação, pelas discussões em torno da reforma do ensino superior, aprofundada principalmente nos governos de FHC e Lula. A reforma da educação superior no Brasil afeta diretamente a universidade pública brasileira e surge com grande força no cenário brasileiro a complexa discussão em torno da implantação de cotas (étnicas, socioeconômicas ou de origem escolar) como uma das formas de ingresso nas universidades. Já implantada em todas as universidades federais (através da Lei 12.711/2012), em algumas estaduais, bem como nas privadas (por meio do Programa Universidade para Todos – PROUNI), o sistema de cotas ainda está longe de gerar consenso entre estudantes, professores e intelectuais. A preocupação central que se constitui no objetivo geral é analisar o processo de implementação da política de ação afirmativa na graduação da UFAM considerando o contexto histórico de seu surgimento. Para o alcance do objetivo maior foram traçados os seguintes objetivos específicos: averiguar a percepção dos discentes cotistas em relação a política de ações afirmativas da UFAM a partir da sua vivência institucional; investigar o olhar do gestor responsável pela implementação da política de ações afirmativas da UFAM acerca do seu processo de implantação; conhecer a opinião dos discentes não-cotistas sobre a política de ações afirmativas a partir da implementação do sistema de cotas na UFAM. Para maior aproximação da realidade pesquisada a investigação adotou a abordagem qualitativa. Foram feitas entrevistas com 11 atores da política de ações afirmativas: 1 Pró-reitor e 10 alunos, sendo 5 cotistas e 5 não-cotistas. A técnica análise de conteúdo foi utilizada para interpretação das falas. O estudo apontou que a visão da maioria dos discentes cotistas se aproxima dos não-cotistas; e que o sistema de cotas atende a uma demanda legítima de pessoas excluídas do acesso ao ensino superior público, em que a desigualdade efetiva entre o sistema de ensino público e privado dificulta o ingresso de estudantes da rede pública nas universidades públicas. Essa percepção é compartilhada pelo gestor da política de ações afirmativas da graduação da UFAM, que ressalta a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior e vê o sistema de cotas como uma contribuição nesse processo de democratização.

Palavras-chave: Ações afirmativas, Ensino Superior, Políticas Públicas.

ABSTRACT

The beginning of the twenty-first century was marked, in the context of education, by the discussions around the reform of higher education, deepened mainly in the governments of FHC and Lula. The reform of higher education in Brazil directly affects the Brazilian public university and the complex discussion about the implementation of quotas (ethnic, socioeconomic or school origin) as one of the ways of entering universities appears with great force in the Brazilian scenario. Already in place in all federal universities (through Law 12.711 / 2012), in some state universities, as well as in private ones (through the University for All Program - PROUNI), the quota system is still far from generating consensus among students, teachers and intellectuals. The central concern that is constituted in the general objective is to analyze the process of implementation of affirmative action policy in UFAM undergraduation considering the historical context of its emergence. In order to achieve the objective, the following specific objectives were defined: to investigate the perception of the quota holders in relation to the UFAM affirmative action policy based on their institutional experience; Investigate the view of the manager responsible for implementing the affirmative action policy of UFAM regarding its implementation process; To know the opinion of non-quota students about affirmative action policy based on the implementation of the quota system at UFAM. To better approximate the researched reality the research adopted the qualitative approach. Interviews were conducted with 11 affirmative action policy actors: 1 Pro-rector and 10 students, 5 of whom were quotaholders and 5 non-quota holders. The technique of content analysis was used to interpret speech. The study pointed out that the view of most of the quotatist students approaches the non-quotatists; And that the quota system addresses a legitimate demand of people excluded from access to public higher education, where effective inequality between the public and private education system makes it difficult for public school students to enter public universities. This perception is shared by UFAM's affirmative action policy manager, who emphasizes the need to democratize access to higher education and sees the quota system as a contribution to this process of democratization.

Keywords: Affirmative action, Higher Education, Public Policy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABREVIDA	Associação Afro-Brasileira de Educação Produtiva, Cultura e Preservação da Vida
ADIN	Ações de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AGCS	Acordo Geral do Comércio e Serviços
AID	<i>Agenci for International Development</i>
ASSUA	Associação dos Servidores da Unversidade do Amazonas
ADUA	Associação dos Docentes da Universidade do Amazonas
BM	Banco Mundial
CCN	Conselho Estadual de Participação e Integração da Comunidade Negra
CE	Câmara de Ensino
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPPIR	Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMACON	Coordenadoria para Assuntos da Comunidade Negra
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DPA	Departamento de Ações Afirmativas
DPE	Defensoria Pública do Estado
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMP	Faculdade Municipal de Palhoça
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GATS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
GEF	Global Environment Facility
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GT	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
ICSID	International Centre for Settlement of Investment Disputes
IDA	International Development Association
IES	Instituições de Ensino Superior
IFC	International Finance Corporation
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INC/BC	Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIGA	Multilateral Investment Guarantee Agency
MNU	Movimento Negro Unificado
MPE	Ministério Público Estadual
MPF	Ministério Público Federal
MRJ	Movimento Reparações Já
NCN	Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OAB/AM	Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Amazonas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAA	Políticas de Ações Afirmativas
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PCD	Pessoas Com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGSCA	Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PROGESP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROPESP	Pró-Reitoria Pesquisa e Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Processo Seletivo Contínuo
PSI	Processo Seletivo do Interior
PVNC	Pré-Vestibular Para Negros e Carentes
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Superior Tribunal Federal
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro –
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uni FACEF	Centro Universitário de Franca
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USAID	<i>United States Agenci for International Development</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Lócus e sujeitos da pesquisa.....	19
Quadro II	Modalidades de cota.....	45
Quadro III	Número de IES/Brasil.....	78
Quadro IV	Número de Matrículas/Região.....	79
Quadro V	Divisão por temas-chave (discentes).....	89
Quadro VI	Perfil dos Sujeitos.....	89
Quadro VII	Ações afirmativas/sistema de cotas enquanto meio de inclusão, acesso e privilégio.....	91
Quadro VIII	Ações afirmativas/sistema de cotas enquanto vagas, benefício e prioridade.....	94
Quadro IX	Ações afirmativas/sistema de cotas enquanto justiça social.....	95
Quadro X	Motivações para opção pelo sistema de cotas.....	97
Quadro XI	Modalidade de cotas.....	98
Quadro XII	Contra ou a favor das ações afirmativas/sistema de cotas.....	99
Quadro XIII	Contribuição das cotas na ampliação do acesso ao ensino superior.....	101
Quadro XIV	Vítima de preconceito por ser cotista.....	103
Quadro XV	Comportamento discriminatório presenciado por cotistas e não-cotistas.....	104
Quadro XVI	Inserção em Bolsa/Auxílio do Programa de Assistência Estudantil.....	105
Quadro XVII	Acompanhamento direcionado aos cotistas.....	107
Quadro XVIII	Contribuição da assistência estudantil para permanência do aluno cotista na UFAM.....	110
Quadro XIX	Divisão por temas-chave (gestor).....	112
Quadro XX	Ação afirmativa enquanto medida necessária para tornar a sociedade mais justa.....	112
Quadro XXI	Início das ações afirmativas na UFAM.....	114
Quadro XXII	Discussão sobre o sistema de cotas.....	116
Quadro XXIII	Iniciativa na proposição de ações afirmativas na graduação.....	117
Quadro XXIV	Argumentos contrários ao sistema de cotas.....	118
Quadro XXV	Desafios do sistema de cotas.....	119
Quadro XXVI	Acompanhamento dos cotistas.....	122
Quadro XXVII	Impacto das ações de permanência.....	123
Quadro XXVIII	Avaliação do Pró-Reitor sobre o sistema de cotas.....	124
Quadro XXIX	Avaliação institucional sobre o sistema de cotas.....	125
Quadro XXX	Sistema de cotas enquanto democratização de acesso ao ensino superior.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Orçamento das Universidades Federais referente ao PNAES.....	121
------------------	--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: Ações afirmativas: um debate em construção	22
1.1 Ações afirmativas: conceitos e origem.....	22
1.2 Ações afirmativas no Brasil.....	26
1.3 Conceito ou Conceitos?.....	30
1.4 Ações afirmativas no Ensino Superior: experiências pioneiras.....	37
1.4.1 O caso das instituições de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro.....	37
1.4.2 A experiência pioneira da Universidade do Estado da Bahia.....	41
1.4.3 A experiência pioneira da Universidade de Brasília: a primeira entre as federais.....	42
1.4.4 A experiência pioneira da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a novidade da cota para os indígenas.....	43
1.5 Profusão das Ações Afirmativas no Ensino Superior Brasileiro.....	44
CAPÍTULO 2: Reforma do Ensino Superior no Brasil no contexto neoliberal	49
2.1 Uma breve história do Ensino Superior no Brasil.....	49
2.2 Reforma do Estado e do Ensino Superior: os rebatimentos na universidade pública brasileira.....	61
2.3 Ideário Neoliberal dos organismos internacionais e sua influência na implementação das ações afirmativas nas universidades brasileiras.....	67
2.4 O processo de democratização do Ensino Superior e a política pública de ações afirmativas.....	73
CAPÍTULO 3: Implementação do sistema de cotas na UFAM	81
3.1 Desenho institucional da política de ações afirmativas na UFAM.....	82
3.2 O sistema de cotas na perspectiva dos envolvidos: discentes e gestor institucional	87
3.2.1 O sistema de cotas na perspectiva dos cotistas e não-cotistas.....	88
3.2.2 O olhar do gestor da política de ações afirmativas da UFAM.....	111
CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIA	132
APÊNDICE	146
ANEXO	153

INTRODUÇÃO

No final do século XX (final da década de 90) e início do século XXI as universidades, dentre elas a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, sofreram as influências decorrentes do processo de Reforma do Estado, um dos pontos principais das políticas neoliberais, e da Educação com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e com o Plano Nacional de Educação - PNE¹ (Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001), aprovados no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC. Tais dispositivos legais apontam para a limitação da atuação do Estado com relação à educação pública, ao lado da ampliação do setor privado, com abertura para entrada de recursos privados para a manutenção e ampliação das instituições públicas, bem como a transferência de recursos públicos para o setor privado².

Em decorrência da adoção dessas leis supracitadas na Educação Superior, as universidades públicas sofreram um desmantelamento, principalmente, através dos seguintes fatores: cortes de verbas públicas; não abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos; expansão do ensino superior privado e das matrículas dela decorrentes; destinação de verba pública para as faculdades particulares; multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas; intensificação da jornada trabalho do docente, sem reposição salarial compatível e ausência de uma política efetiva de assistência estudantil. (FIGUEIREDO, 2005)

Em consonância com o governo neoliberal de FHC, o governo de Luís Inácio Lula da Silva aprofundou uma série de reformas, inclusive educacionais, entre estas a Reforma Universitária³ na qual se encontram inseridas as ações afirmativas, reserva de vagas/cotas, definidas pelo Ministério da Educação - MEC como:

¹ A PNE mais recente é de 2014, com duração de 10 anos.

² Conforme Lima (2007) [...] a partir da identificação da educação como um serviço público não-estatal, foi operacionalizada uma crescente desresponsabilização do Estado com a educação superior, por meio da redução de verbas públicas para seu financiamento e, simultaneamente, do estímulo ao empresariamento deste nível de ensino, sob a aparência de democratização do acesso à educação. (p.126). De acordo com Leher (2003) o Estado desempenhou um papel indispensável para a reforma do ensino superior, pois ele abriu o mercado educacional desregulamentando-o e inverteu consideráveis recursos diretos e indiretos para as instituições particulares.

³ A Reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva iniciou oficialmente o seu curso, com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado

[...] medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de **eliminar** [grifo nosso] desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras – historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (BRASIL, 2006, s/p).

Os desdobramentos da intervenção do Estado (ajustes estruturais e reformas) para garantir o processo de produção e reprodução do capital desencadearam uma série de ações no âmbito da educação, nas áreas de ciência e tecnologia, formação de professores e pesquisadores. Entre estas ações, as políticas de ações afirmativas surgem, em particular na modalidade de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas brasileiras, no bojo das políticas de democratização da educação superior brasileira.

De acordo com Fonseca (2009) as discussões em torno das ações afirmativas no contexto das políticas públicas começaram a ocorrer na década de 90, motivados principalmente pelos intensos debates, inicialmente promovidos por diversas agremiações do movimento negro paulista.

Na área da educação, as ações afirmativas ganham o centro do debate com a reserva de vagas/cotas para estudantes da escola pública, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, indígenas, índios descendentes, quilombolas nas universidades públicas.

Assim, nossa análise pretende contribuir para reflexão sobre as mudanças que tem ocorrido no âmbito da educação superior na UFAM com ênfase na adoção da política de ações afirmativas, buscando responder as questões centrais que norteiam esta pesquisa: De que forma vem sendo implementada a política de ações afirmativas na UFAM? O que os discentes cotistas, não-cotistas e o gestor do sistema de cotas da UFAM pensam sobre a política de ações afirmativas?

A partir desses questionamentos pretendemos atingir os seguintes objetivos; o geral é analisar o processo de implementação da política de ação afirmativa na graduação da UFAM considerando o contexto histórico de seu surgimento. E os específicos são: 1. Averiguar a percepção dos discentes cotistas em relação a política de ações afirmativas da UFAM, a partir da sua vivência institucional; 2. Investigar o olhar do gestor responsável pela implementação do sistema de cotas na UFAM acerca do seu processo de implantação; 3. Conhecer a opinião dos discentes não-cotistas sobre a política de ações afirmativas a partir da implementação do sistema de cotas na UFAM.

de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A condução desta pesquisa teve como base teórico-metodológica a pesquisa qualitativa. Segundo Goldemberg (2004), realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, implica em escolher um objeto de estudo, cujo foco de investigação deve estar centrado no aprofundamento da compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos (um grupo social, uma organização, uma instituição, uma trajetória) às suas ações.

Dessa forma, justificamos a opção pela pesquisa qualitativa por entender que: a) os sujeitos são compreendidos com base nos seus pontos de vista, ou seja, nos significados que dão ao fato, pessoa, objetos que circundam o seu universo social; b) numa descrição dos fenômenos, tem-se claro que estes contêm o significado que o ambiente lhes confere; c) na pesquisa qualitativa os investigadores, mesmo tendo uma hipótese formulada e um objetivo definido, entendem que tudo pode ser modificado e/ou reformulado à medida que vão avançando os trabalhos de campo e as análises de dados. (LUDKE E ANDRÉ, 1986)

No intuito de viabilizar a consecução dos objetivos delineados, adotamos uma pesquisa pautada no enfoque crítico, por possibilitar uma análise mais detalhada das múltiplas determinações da problemática em questão e propiciar uma visão mais ampla da realidade estudada. Como afirma Gil (1994, p.32)

(...) para conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e conexões. (...) Tudo é visto em constante mudança: sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma.

Oliveira (2007) define duas características principais da abordagem crítica para construção do conhecimento: o *princípio da conexão universal* dos objetos e fenômenos, visto que os objetos não existem isoladamente e o homem não se basta a si mesmo. Tudo está conectado, uma vez que os fenômenos da natureza estão intimamente ligados e se determinam mutuamente. O surgimento, desenvolvimento e mudança dos fenômenos, somente são possíveis por meio de interações e conexões com outros fatos e fenômenos. A segunda característica descrita é o *princípio de movimento* permanente do desenvolvimento, uma vez que todo o universo está em constante movimento, sendo as contradições internas dos objetos e dos fenômenos que determinam o referido movimento. Nesse cenário, o desenvolvimento se dá na luta dos opostos, desencadeando como resultados mudanças, tanto qualitativas como quantitativas.

Dessa forma a política de ações afirmativas, em particular a reserva de vagas/cotas foi analisada a partir do contexto histórico em que se insere no âmbito da UFAM, considerando suas conexões e movimentos.

Esta pesquisa foi realizada em três fases distintas metodologicamente, porém interligadas entre si.

Na **primeira fase** da investigação elaboramos o *referencial teórico* e conceitual, definimos os sujeitos e os instrumentais da pesquisa. Por meio da revisão da literatura debatemos os referenciais sobre as ações afirmativas. A fase seguinte proporcionou uma relação mais aprofundada com os sujeitos da pesquisa, constituiu a chamada pesquisa de campo, que ocorreu após a qualificação do projeto de dissertação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa⁴, órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Na **segunda fase** fizemos a *pesquisa de campo*, ocorrida entre janeiro e fevereiro de 2017, por meio de entrevistas abertas com os sujeitos da pesquisa. Segundo Michel (2005, p. 42), a “entrevista é considerada um instrumento de excelência da investigação social, pois estabelece uma conversação face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”. As entrevistas abertas possuem uma ordenação, mas as questões são flexíveis, sendo possível fazer alterações na sua ordem ou mudanças no roteiro conforme o discurso do entrevistado, sendo necessário. Em alguns casos é necessário modificar as questões, retirar ou mesmo acrescentar outras para facilitar a compreensão do sujeito entrevistado, possibilitando, assim, que determinado assunto relevante para a pesquisa seja melhor explanado.

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes cotistas de graduação ingressantes no ano de 2013 na UFAM Campus Capital, os discentes não -cotistas de graduação e os gestores responsáveis pela implementação da política de ações afirmativas na UFAM.

Os critérios de inclusão para os estudantes cotistas e não-cotistas foram: Ser cotista e não cotista de graduação da UFAM, ingressante em 2013, Campus Capital; e para o gestor: ter participado como gestor na implementação do sistema de cotas da UFAM.

Quanto aos critérios de exclusão para cotistas, não-cotistas e gestor: Alunos cotistas e não-cotistas de outros campi, na instituição onde a pesquisa foi realizada; Alunos que não ingressaram em 2013; Gestor do sistema de cotas de outra instituição.

⁴ A Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS afirma que toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa.

A escolha pelo Campus Capital ocorreu em razão da necessidade de delimitar o público alvo tendo em vista que as cotas são ofertadas nos outros campi, porém a dificuldade de acesso do pesquisador a outros campi tornaria inviável a pesquisa. No que se refere ao ano estipulado, 2013, se justificou pela possibilidade de adquirir conhecimento sobre a trajetória acadêmica dos discentes cotistas por se encontrarem praticamente no final do curso, o que não seria possível com os alunos dos anos posteriores. Em relação aos alunos não cotistas foram contemplados discentes que adentraram à instituição no ano de 2013 e estavam presentes no início da implementação do sistema de cotas na UFAM, priorizando também os egressos de escola pública.

O contato com os discentes cotistas e não-cotistas ocorreu via telefone, sendo agendado dia, local e horário, através de uma lista concedida pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROEG, com nome, número de telefone e e-mail dos alunos ingressantes em 2013. Houve dificuldades devido à falta de atualização de vários alunos. Foi realizado um pré-teste para realização das entrevistas na qual se constatou que os estudantes levariam em média 15 minutos para responder às questões. Foram realizadas e gravadas um total de 11 entrevistas, sendo selecionados aleatoriamente 2 estudantes da área de Humanas devido a prevalência de estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, 1 de Exatas, 1 de Biológicas e 1 de Agrárias, tanto dos cotistas como não-cotistas.

O lócus e o quantitativo dos sujeitos da pesquisa podem ser observados no quadro a seguir

Quadro I – Lócus e sujeitos da pesquisa

Lócus da pesquisa	Função	Sujeitos	Quantidade
UFAM	Pró-Reitor de Ensino e Graduação	Gestor	01
	Discente	Cotistas	05
	Discente	Não-cotistas	05
Total de participantes:			11

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Na **terceira fase** da pesquisa realizamos a organização, análise e tratamento dos dados que incluiu atividades referentes à organização e sistematização das fontes

primárias⁵ – as entrevistas – e das fontes secundárias⁶ – documentos viabilizados pela PROEG (editais de matrícula do primeiro ano de vigência do sistema de cotas). Para tanto, utilizamos a técnica de análise de conteúdo à luz do pensamento de Bardin (1977) que consiste na análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados, com intuito de compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. Para esse fim, três fases são fundamentais na utilização da análise de conteúdo, conforme Bardin (2010):

1ª Pré - Análise – Primeiras leituras sobre o material coletado na pesquisa de campo, após a transcrição das entrevistas, a chamada leitura flutuante. Em seguida foi organizado, separado e sistematizado esse material com objetivo de se estabelecer o primeiro contato com as categorias propostas para cada roteiro de entrevista (discentes cotistas; discentes não-cotistas; e gestor) e a demarcação do que seria analisado, mantendo as informações mais importantes que atendessem aos objetivos da pesquisa e retirando o que não fosse essencial, os comentários repetidos e que não respondessem aos questionamentos suscitados.

2ª Exploração do Material – Com a exploração do material selecionado e organizado, passamos a um estudo aprofundado, sendo este orientado pelos objetivos e pela metodologia proposta pela pesquisa e a responder aos objetivos da pesquisa;

3ª Tratamento dos Resultados (inferência e interpretação) – Foi realizado o tratamento dos resultados; através da condensação e o destaque das informações utilizadas na análise, culminando nas interpretações inferenciais e na análise reflexiva a partir do enfoque crítico, orientado pelos objetivos e referencial teórico.

Para efeito didático, esta dissertação encontra-se estruturada 3 capítulos.

No primeiro capítulo *Ações afirmativas: um debate em construção* contemplamos a discussão em torno das várias concepções e entendimentos sobre as ações afirmativas, ao longo de certos contextos históricos. Apontamos o debate sobre as ações afirmativas, ainda em construção, enfatizando sua origem a nível internacional e nacional e as experiências pioneiras das ações afirmativas no ensino superior brasileiro.

No segundo capítulo *Reforma do Ensino Superior no Brasil no contexto neoliberal* realizamos um breve resgate histórico do desenvolvimento da política de educação superior no Brasil, seguido da discussão sobre a Reforma do Estado e do

⁵As fontes primárias correspondem à “literatura primária” e são aqueles que se apresentam e são disseminados exatamente na forma com que são produzidos por seus autores (PINHEIRO, 2006).

⁶As fontes secundárias são interpretações e avaliações de fontes primárias. (PINHEIRO, 2006)

Ensino Superior, do ideário neoliberal dos organismos internacionais e sua influência na implementação das ações afirmativas nas universidades brasileiras, suscitando também o debate sobre o processo de democratização do Ensino Superior.

E, finalmente, no terceiro capítulo *Implementação do Sistema de Cotas na Ufam*, abordamos o desenho institucional da política de ações afirmativas da UFAM, em seguida damos ênfase à política de ações afirmativas na modalidade do sistema de cotas, desvelando a visão e percepção dos sujeitos envolvidos: gestor, discentes cotistas e não-cotistas, acerca da implementação do sistema de cotas na universidade.

O presente trabalho pretende contribuir, dessa forma, com as reflexões de estudos sobre o tema, pois a questão da implantação de um sistema de cotas para ingresso no ensino superior brasileiro, especialmente nas universidades públicas, envolve uma série de questões polêmicas que devem ser avaliadas à luz de muitos e exaustivos debates públicos. Justamente por isso, buscamos evidenciar as diferentes facetas existentes na política de ações afirmativas considerando que o direito à educação não está apenas em garantir a oportunidade de acesso, mas da permanência, aliado a isso a oferta de qualidade de ensino.

CAPÍTULO 1

AÇÕES AFIRMATIVAS: UM DEBATE EM CONSTRUÇÃO

O objetivo deste capítulo é fomentar a discussão em torno de concepções e entendimentos sobre ações afirmativas, a partir de certos contextos históricos. Longe de ser um consenso entre os estudiosos dessa temática, as distintas interpretações que seguem apontam a polêmica do debate, ainda em construção. Enfatizaremos a sua origem a nível internacional e nacional e as experiências pioneiras das ações afirmativas no ensino superior brasileiro.

1.1 Ações afirmativas: conceitos e origem

Iniciaremos esse debate abordando distintos conceitos e discussões desenvolvidas acerca das ações afirmativas, considerando diversos critérios e embasamentos. Faremos também um breve retrospecto dessa política, da sua origem e dos fundamentos que a sustentam.

A implantação das primeiras modalidades de ações afirmativas foi identificada nos Estados Unidos partir da década de 60. De acordo com Menezes (2001) a utilização da expressão “*affirmative action*” ou ações afirmativas ocorreu pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1961, por construção do Poder Executivo, com a finalidade de estender os Direitos Civis para a população negra. Para entender melhor a origem das ações afirmativas mostraremos a trajetória dos negros nos Estados Unidos, pois a mesma é fruto de lutas históricas que se iniciam durante o período de colonização norte-americana.

Segundo Menezes (2001) a escravidão teve início nos Estados Unidos no século XVII para atender à demanda de mão-de-obra na produção do algodão, exportado para a Europa, nas colônias do Sul. Embora o movimento abolicionista fosse forte, não era o suficiente para impedir decisões conservadoras, como o caso Dred Scott (1856)⁷, mas contribuiu, juntamente com a eleição do Presidente Abraham Lincoln, para a eclosão da

⁷*Dred Scott v. Sandford* (1856): O escravo Dred Scott ingressa na justiça pleiteando a sua liberdade, tendo em vista ter residido em territórios americanos nos quais a escravidão era ilegal. A Suprema Corte denega o pedido de Scott com a justificativa de que o mesmo, por ser negro, não era cidadão norteamericano. (EMBAIXADA AMERICANA, 2016). Disponível em: <http://www.embaixada-americana.org.br/government/ch6.htm> Acesso em 2016

Guerra de Secessão, quando se chocam as forças políticas dos estados do Norte (abolicionistas) e do Sul (escravistas), isso porque os estados escravistas visavam à separação dos estados do norte e à formação de outro país.

A abolição da escravidão nos Estados Unidos ocorreu definitivamente em 1865, com a promulgação da 13ª Emenda, a qual proibia a escravidão ou trabalhos forçados. No entanto, na prática não trouxe a efetiva emancipação dos negros que continuavam a ter direitos fundamentais tolhidos, como, por exemplo, não tendo direito a voto. Também persistia a edição de leis segregacionistas e foi criada a organização racista Ku Klux Klan, na cidade de Pulaski, no Estado do Tennessee, em 1866, que pregava o ódio racial aos negros e a prática de violência. (MENEZES, 2001)

De acordo com Rosilho (2007) após a abolição da escravidão, o Judiciário americano ainda aceitou o segregacionismo racial americano com a decisão no caso *Plessy v. Ferguson*: Homer Plessy apela da decisão do juiz criminal John H. Ferguson que o apenou por ter se negado a se retirar de um vagão de trem destinado a passageiros brancos, alegando que somente 1/8 de seu sangue era africano, razão pela qual teria direito a se utilizar dos vagões destinados aos brancos. O fundamento da apelação de Plessy baseava-se na inconstitucionalidade da lei segregacionista do estado da Louisiana, em face da 13ª e 14ª Emendas⁸, sendo esta última instituidora do princípio da igualdade no Direito americano. A lei discutida estabelecia que as empresas fornecedoras de transportes ferroviário deveriam fornecer as mesmas acomodações aos brancos e aos negros, porém tais acomodações deveriam ser separadas.

A Suprema Corte considerou a referida lei como constitucional, baseando-se no fato de que a mesma não ofendia a 13ª Emenda, uma vez que não restabelecia a escravidão; também considerou que a lei não era inconstitucional, uma vez que a mesma não ofendia a 14ª Emenda, por não desrespeitar nenhuma das raças. Tal decisão instituiu a doutrina “*separatebut equal*”, que justificou a segregação racial americana durante vários anos seguintes, até ser derrubada pelo caso *Brown v. Board of Education*, em 1954.

A decisão no caso de *Plessy V. Ferguson* é considerada um erro monumental na história do Judiciário americano, porém, a Suprema Corte Americana se redime na decisão de *Brown v. Board of Education* (1954), decisão considerada por vários autores, dentre eles Cruz (2005), como marco jurisprudencial das ações afirmativas, pois houve o reconhecimento pela Corte de que a segregação entre negros e brancos nas escolas

⁸A emenda nº 13 é de 1865 e determinou a abolição da escravidão. A emenda nº 14 é de 1868 e determina a garantia de direitos civis e a igualdades de todas as pessoas perante a lei.

públicas nega aos negros a igualdade de oportunidades estatuída na 14ª Emenda. (ROSILHO, 2007)

Vários movimentos insurgiram-se contra a segregação, sendo o mais atuante e influente o Movimento pelos Direitos Civis (*American Civil Rights Movement*), marcado pelo movimento pacifista de desobediência civil iniciado por Martin Luther King (1929-1968), em meados dos anos 1950.

Segundo Kleff (2015) uma das manifestações fora motivada pelo incidente “*Rosa Parks*”: segundo as leis segregacionistas, quando um negro estivesse sentado em um dos bancos de um ônibus e um branco embarcasse, o negro teria que se levantar do assento, cedendo o seu lugar ao branco.

Em 1955, a costureira negra Rosa Parks se recusou a fazê-lo e foi presa. A comunidade negra, com o apoio de Luther King, decidiu boicotar os serviços de ônibus. O boicote obteve êxito durante meses, até que a Suprema Corte declarou a inconstitucionalidade de leis e regulamentos que impusessem a segregação nos ônibus, representando um forte golpe às leis *Jim Crow* e reforçando o movimento negro, o ativismo e a liderança de Martin Luther King na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos.

A partir das lutas dessegregacionistas, várias outras ações foram tomadas em prol dos negros visando o fim da discriminação racial, estando, pois, nesses movimentos a origem das reivindicações por ações afirmativas. (KLEFF, 2015)

De acordo com Brandão (2005) a expressão “ações afirmativas” passou a ser utilizada pela Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, promulgada pelo presidente John F. Kennedy. Esta ordem fora motivada pela recusa na admissão de dois estudantes negros, devidamente qualificados, na Universidade do Alabama. Os estudantes apelaram à corte federal e foram admitidos, adentrando a Universidade sob escolta da guarda federal. O presidente americano editou então a *Executive Order* 10.925 (1961), contendo na Seção 301 a expressão “ação afirmativa”, visando à redução das desigualdades raciais, tanto no mercado de trabalho, quanto na educação.

Segundo Brandão (2005) o mesmo caminho é seguido pelo Presidente Lyndon B. Johnson que, em 1965, promulga a *Executive Order* 11.246 (1965), visando à igualdade de oportunidades de emprego e proibindo qualquer tipo de discriminação.

As ações afirmativas ganham força com a aprovação do *Civil Rights Act* (1964), *Lei dos Direitos Civis*, que vem regulamentar a igualdade prevista na 14ª Emenda. O título II do referido ato condena qualquer tipo de segregação, bem como a separação e impossibilidade de acesso aos locais públicos em razão da raça, cor, religião ou origem.

Também é previsto no Ato a igualdade de oportunidades na educação (Título VI) e no trabalho (Título VII), proibindo-se também a segregação quanto às razões acima. (BRANDÃO, 2005)

O conjunto normativo formado pelo Estatuto dos Direitos Civis, juntamente com a 13^a, 14^a e 15^a Emendas⁹, se mostrou uma poderosa arma de combate à discriminação racial, com previsões de punição contra os atos discriminatórios.

Segundo Gomes (2001) as ações afirmativas surgiram nos EUA com o objetivo de representar cada grupo social nas mais diversas áreas: educação, trabalho. Posteriormente, a ideia fundante das ações afirmativas foi a de se alcançar a igualdade de oportunidades, com o estabelecimento de cotas rígidas para possibilitar o acesso dos negros a essas áreas. A partir de então, várias ações afirmativas foram implementadas em várias universidades americanas¹⁰ com fins de inclusão das minorias, o que ainda movimenta discussões acerca da legitimidade das mesmas. No entanto, deve reconhecer o pioneirismo norte-americano na instituição das ações afirmativas nas décadas de 1950 e 1960¹¹.

Após anos de instituição, as ações afirmativas ainda fomentam muitos debates e controvérsias, em especial nos Estados Unidos, onde incidiram com maior evidência, encontrando-se, segundo Brandão (2005), ameaçadas sob o fundamento de que, por terem surgido como programas temporários para inclusão, as mesmas já melhoraram significativamente a vida dos historicamente excluídos, não havendo mais motivos para continuarem em vigor. Brandão assinala que os críticos dos programas de ação afirmativa acreditam que esses programas devam acabar, uma vez que foram concebidos para serem transitórios e especialmente por gerarem outros tipos de discriminação; os críticos citam vários casos de empresários negros de meios de comunicação que foram beneficiados por incentivos fiscais no passado, por serem negros, mas que hoje, estão ricos e continuam pagando menos impostos que seus colegas brancos.

De outro lado, os defensores das ações afirmativas alegam persistir a necessidade das mesmas, pois ajudam a diminuir o fosso existente entre brancos e outras raças e também por haver ainda uma discriminação muito forte contra negros e

⁹Esta última prevê o direito de voto a todos os cidadãos norte-americanos, proibindo a negação deste por qualquer Estado, inclusive em razão da raça ou cor. (BRANDÃO, 2005)

¹⁰A título de exemplo de universidades americanas que adotam ações afirmativas: as universidades da Flórida, Califórnia, Michigan, Georgetown, dentre outras. (GOMES, 2001)

¹¹Merece destaque o fato de pouco mais de 50 anos após a inovadora *Brown v. Board of Education*, assistiu-se à eleição de Barack Obama para a Presidência dos Estados Unidos, em 04 de novembro de 2008, se tornando o primeiro negro a alcançar o cargo mais alto do Poder Executivo norte-americano. (GOMES, 2001)

mulheres na sociedade americana. Segundo Brandão (2005) para ratificar esse argumento os defensores da ação afirmativa citam o fato de que apesar dos homens brancos representarem apenas um terço da população dos EUA, são 80% no Congresso, 92% dos 400 maiores empresários e 80% do corpo docente universitário americano.

Diante do exposto, é possível afirmar que as políticas de ação afirmativa nos EUA ocorreram, principalmente, em torno da questão racial muito presente nesse país. No próximo item abordaremos como a questão das ações afirmativas se constitui no Brasil e seu delineamento ao longo do tempo.

1.2 Ações afirmativas no Brasil

No Brasil, as ações afirmativas surgem pela primeira vez, segundo Barbosa (2002), na CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, outorgada em 1943, no Estado Novo, a qual já trazia em seu bojo dois artigos considerados como medidas de ação afirmativa: o Art.354, que determinava cota de dois terços para empregados brasileiros de empresas individuais ou coletivas e o Art.373-A, que determinava a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade entre homens e mulheres.

Não existia uma discussão sobre ações afirmativas nesse período, mas foi iniciado o debate sobre as minorias em situação de discriminação por nacionalidade e gênero.

Na esfera do Direito Internacional Público, as ações afirmativas foram fomentadas no Brasil através da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, adotada pela Resolução 2.106-A da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965, sendo ratificada no Brasil em 27 de março de 1968, segundo Baniwa (2014). Nos termos da Convenção, as ações afirmativas são chamadas de “medidas especiais de caráter temporário” e os Estados Partes comprometem-se a tomar medidas imediatas e eficazes, se as circunstâncias assim o exigirem, nos campos social, econômico, cultural e outros, e medidas especiais e concretas, sobretudo no campo do ensino, educação, cultura e informação, para assegurar adequadamente o desenvolvimento ou a proteção de certos grupos raciais ou de indivíduos pertencentes a esses grupos e lutar contra preconceitos que conduzam à discriminação racial, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações

e grupos raciais e étnicos com o propósito de garantir-lhes, em igualdade de condições, o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Mais recentemente temos a Constituição brasileira, promulgada em 1988 que traz em seu art. 37, inciso VIII, a mais importante medida de ação afirmativa dirigida às pessoas com deficiência ao afirmar que “a lei (referindo-se a Lei 8.112/90) reservará percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988.p. 37). A Constituição brasileira também prevê, em seu art. 7º, inciso XX, a concessão de incentivos específicos, a serem regulamentados por lei, para as empresas que empregarem mulheres. Tal determinação institucional objetivava proteger legalmente as mulheres no mercado de trabalho, baseando-se nas ideias e princípios da ação afirmativa.

Dessa forma, nota-se, que as ações afirmativas encontram amplo respaldo jurídico, consubstanciado na Constituição e nos tratados de direitos humanos dos quais o Brasil é parte.

Para Santos (1999) uma das primeiras iniciativas de caráter afirmativo, no Brasil, ocorreu no ano de 1968, em pleno regime militar, por parte dos técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho que propuseram como única solução para impedir a discriminação racial no mercado de trabalho, a aprovação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a terem 20% de empregados “de cor”, dependendo da atividade esse percentual variaria entre 10% e 15%. No entanto, o projeto foi “engavetado” após diversas pressões, dentre elas a realizada pela escritora Rachel de Queiroz em carta aberta dirigida ao ministro, em 11 de novembro de 1968, nos *Diários Associados* (apud Fonseca, 2009, p. 92)

Pois na verdade o que não se pode Sr. Ministro, é pactuar com o crime, discutir com a discriminação, reconhecer a existência da discriminação. [...] E eu digo mais: é preferível que continue a haver discriminação encoberta e ilegal, mesmo em larga escala, do que vê-la reconhecida oficialmente pelo governo – já que qualquer regulamento importaria num reconhecimento.

Outro exemplo de amparo legal em favor das minorias é a Lei 9.100, promulgada em 1996. De acordo com Brandão (2005) foi uma medida contra a discriminação das mulheres, resultante da proposta feita pela então Deputada Federal Marta Suplicy (PT-SP), que determinou um percentual mínimo de 20% das candidaturas reservadas para as mulheres, constituindo um exemplo de medida legal em

favor das mulheres, num universo específico de candidaturas ou parlamentares de maioria masculina.

Ainda no ano de 1996 ocorreu um importante evento, que se constituiu em marco na luta contra a discriminação racial, a Marcha Zumbi dos Palmares¹², quando o movimento negro se reuniu em Brasília e entregou ao governo um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. No conjunto de reivindicações então apresentadas, já se destacavam propostas de ação afirmativa, como o estabelecimento de incentivos fiscais às empresas que adotassem programas de promoção da igualdade racial, o desenvolvimento de ações afirmativas para acesso à universidade e a cursos profissionalizantes, e a promoção da representação proporcional dos grupos étnico-raciais nas campanhas de comunicação do governo.

Nesse contexto de efervescência dos movimentos contra a discriminação racial teve início o debate sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil, durante o mandato de FHC. Foi constituído um Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra - GTI População Negra, vinculado ao Ministério da Justiça, na mesma data da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1996, composto pelo governo e por representantes dos movimentos sociais, que definiram as ações afirmativas como: medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas (BRASIL, 1996).

Apesar das iniciativas de promoção das minorias étnicas surgidas após a criação do GTI, em 1996, Feres Júnior e Zoninsein (2006) afirmam que nada se assemelha às políticas¹³ que passaram a ser implantadas a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada em setembro de 2001, em Durban, África do Sul, constituindo-se na terceira conferência sobre o racismo, sendo as duas primeiras em 1978 e 1983. O Brasil além de participar ativamente na sua elaboração, assumiu o compromisso de seguir o Programa de Ação proposto durante os trabalhos realizados na Conferência.

Para Baniwa (2014) tal Conferência representou um evento de grande destaque realizado pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo. Reuniram-se mais de 2.500 representantes de

¹²A Marcha Zumbi dos Palmares marcou os 300 anos do assassinato de Zumbi, principal liderança do Quilombo dos Palmares, um território livre em Pernambuco que virou símbolo da resistência ao regime escravista e da consciência negra no país.

¹³Feres Júnior e Zoninsein (2006) citam a criação do programa de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro como exemplo dessas políticas implantadas após a Conferência de Durban.

170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4.000 representantes de 450 organizações não governamentais, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas e instituições nacionais de direitos humanos.

A Conferência de Durban de 2001, além de representar um marco histórico na luta contra o racismo e a discriminação racial, abordou de modo desvelado fenômenos históricos como a escravidão, o tráfico de escravos e o colonialismo. Este encontro conseguiu também colocar em evidência diversos pontos atinentes à discriminação racial. Dentre os assuntos abordados podem ser destacada a discussão quanto aos problemas enfrentados pelas vítimas da discriminação em particular as mulheres, negros, asiáticos, indígenas, migrantes, refugiados e minorias nacionais, especificando medidas para aliviar o seu sofrimento. Revelou os problemas da discriminação múltipla (ex.: mulheres negras) e destacou a importância da educação e sensibilização pública no combate ao racismo. Destacou as questões relacionadas à globalização e fez previsões de medidas destinadas a garantir a igualdade nas áreas do emprego, saúde e do ambiente. Assinalou a importância de garantir o acesso das vítimas a vias de recursos eficazes e de assegurar a sua reparação pelos danos sofridos, dentre outros. (BANIWA, 2014)

Outro instrumento legal que consolida o debate sobre ações afirmativas é a Lei nº 12.288/10, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, que busca garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. A Lei conceitua ações afirmativas como “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (art. 1º, VI). Baniwa (2014) destaca que essa Lei determina a integração da população negra, em condições de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País. Uma das medidas prioritárias é a implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à justiça, e outros (art. 4º, VII).

A partir desse breve passeio histórico acerca dos debates sobre propostas e medidas de ação afirmativa em nosso país, percebemos que a maioria dos programas e políticas de ações afirmativas no Brasil surgiram a partir do empenho dos movimentos sociais que apresentaram como bandeira de luta o combate à discriminação racial, mas acreditamos também que tais políticas, principalmente de cotas, apresentam como pano

de fundo o rol de determinações dos organismos internacionais para colocar em prática o processo de Reforma Universitária¹⁴ nos países em desenvolvimento com o intuito de atender as novas demandas do mercado de trabalho que “exige uma força de trabalho mais flexível para se adaptarem às constantes mudanças do desenvolvimento informacional”. (CORAGGIO, 2009, apud MOURÃO; ALMEIDA, 2005), priorizando dessa forma o aspecto meramente quantitativo em detrimento da qualidade de ensino. No próximo item abordaremos o debate sobre várias concepções de ações afirmativas, deixando evidenciado o dissenso patente no que concerne a discussão sobre essa política.

1.3 Conceito ou Conceitos?

As discussões sobre ações afirmativas ganharam mais espaço a partir dos trabalhos da Conferência Mundial de Durban na África do Sul em 2001, que descreveu as ações afirmativas como mecanismos para a redução da desigualdade social entre determinados grupos historicamente excluídos do processo de desenvolvimento. A partir deste momento, o Brasil se comprometeu a adotar medidas para eliminar o racismo, o preconceito, a discriminação e a falta de oportunidades para o afro-brasileiro, sendo oficialmente efetivado através da assinatura da Declaração de Durban.

Porém, em que pese a amplitude das discussões sobre a políticas de ações afirmativas e o compromisso brasileiro em Durban, o tema ainda é recente e bastante complexo no Brasil, a partir das controvérsias na identificação dos seus significados e conceitos, e da aceitação de políticas diferenciadoras por resistência daqueles que sempre viram-se contemplados.

Gomes (2001) traduz as ações afirmativas como:

¹⁴No Brasil, o processo de aprofundamento da Reforma Universitária, disseminado pelo Banco Mundial, ocorreu a partir de várias legislações efetivadas nos dois mandatos do Governo Lula, com a edição de medidas que, a um só tempo, suprissem a necessidade de ampliação da rede de ensino superior sem que isso implicasse gastos para a União, dentre as quais se destacam: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído pela lei n ensino superior sem que isso implicasse gastos pação o seguinte tripé: avaliação das Instituições de Ensino Superior, os cursos de graduação e, por fim, o desempenho dos estudantes. A Lei de Inovação Tecnológica nº 10973, de 02 de Dezembro de 2004 que prevê parcerias entre universidades e empresas para projetos de inovação, o estabelecimento das Parcerias Público-Privadas (PPP) foi regulamentada pela lei nº11079 de 30 de Dezembro de 2004. Esta lei institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, ou seja, consolida o processo de transferência para o setor privado das funções do Estado, e por fim, a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI). (MANCEBO, 2004)

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebida com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (p.40)

Na compreensão de Gomes (2001) ações afirmativas são todas as medidas privadas ou de políticas públicas objetivando erguer determinados segmentos da sociedade para que possam ter as mesmas oportunidades de competição em virtude de terem sofrido discriminações ou injustiças sociais.

Vale destacar que as ações afirmativas existem para favorecer minorias sociais. Rocha (1996) adverte, entretanto, que o termo “minorias” não guarda correlação no sentido quantitativo, mas no de qualificar juridicamente determinados grupos que foram discriminados.¹⁵

Menezes (2001) considera que as ações afirmativas constituem um conjunto de estratégias que objetivam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontrem em piores condições de competir com outras pessoas em decorrência da prática de discriminações negativas, podendo ser presentes ou passadas. Portanto, representam medidas cujo objetivo está em buscar reparações aos desequilíbrios existentes em determinados grupos na sociedade colocando-os em igualdade de condições para competir com outras pessoas. De acordo com Silva (2005) as principais áreas a que as ações afirmativas são direcionadas são a educação, a saúde e o emprego.

Baseado na necessidade de extinguir ou diminuir as desigualdades econômicas e sociais, promover a justiça social e igualdade de oportunidades, Gomes (2003) assinala que as ações afirmativas devem viabilizar a harmonia e a paz social, que são seriamente perturbadas quando um grupo social se vê a margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso. Dessa forma as ações afirmativas cooperam para reforçar o próprio desenvolvimento econômico do país, na medida em que a universalização do acesso à educação e ao mercado de trabalho concorre para crescimento do país como um todo.

¹⁵É tema bastante convertido a noção do que seriam minorias, pois não houve uma definição de tal conceito no Pacto Internacional sobre direitos civis e políticos de 1966 e também ficou ausente na Declaração sobre os direitos das pessoas proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1992. Segundo posicionamento de Silva (2005) o elemento numérico, isoladamente, não é o bastante para se caracterizar um grupamento dito minoritário, o qual a partir de sua extrema quantificação, até poderia ser considerado integrante de uma maioria. Portanto na identificação das minorias o critério quantitativo dá lugar a valores qualitativos, tais como elementos sociais, econômicos e políticos aos quais se submete o grupo social, tratado de forma desigual e injusta em comparação aos demais membros da coletividade.

Para Sarmiento (2006) as ações afirmativas são fundamentadas em quatro argumentos: justiça compensatória, justiça distributiva, promoção do pluralismo e fortalecimento da identidade e autoestima do grupo favorecido.

A **justiça compensatória**, como o próprio nome diz, concebe as medidas afirmativas com o objetivo de compensar determinados grupos que em razão de injustiças e discriminações sofridas tiveram acesso desigual de oportunidades. Esta concepção é bastante criticada por partidários das ações afirmativas como Dworkin (2005) e Gomes (2001), os quais defendem que a questão está mais centrada na justiça distributiva do que na compensatória ou reparatória.

O ponto de vista das ações afirmativas como medida de **justiça distributiva** é mais aceita e diz respeito à necessidade de se promover a redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riquezas e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade. Tal entendimento baseia-se de no fato de que o indivíduo tem direito de reivindicar determinadas vantagens e benefícios aos quais não teve por injustiças cometidas. Enquanto a justiça compensatória é retroativa, visa a reparar danos causados no passado, a distributiva baseia-se na busca da justiça no presente.

Nesta perspectiva, as ações afirmativas não servem apenas para reparar erros do passado, mas para corrigir diferenças que vão surgindo ao longo da vida e são impostas pela sociedade, pelos seus preconceitos e discriminações. Dessa forma, podem ser justificadas, por exemplo, quanto ao racismo e ao sexismo, grupos que enfrentam obstáculos na distribuição de bens, benefícios, vantagens e oportunidades monopolizados por outros grupos.

Repousa nesse fato o motivo pelo qual a tese da justiça distributiva é a mais aceita pelos adeptos das ações afirmativas, que nela veem o seu fundamento definitivo. E este fundamento está no princípio do **pluralismo político**, de cunho mais moderado pelos estudiosos, porque leva em conta a multi-etnia e o pluriculturalismo da sociedade. Diante da riqueza que isto representa para um país, não deve haver segregação de um grupo ou etnia em decorrência de outros, devendo haver harmonia, respeito e aprendizado de uma cultura em relação às demais.

O último argumento é o **fortalecimento da autoestima do grupo favorecido** que seria uma justiça embasada no reconhecimento, com a finalidade de quebrar estereótipos negativos. Quando indivíduos ou grupos inferiorizados ocupam posição de destaque servem de inspiração e influência para que outros busquem melhores resultados. Tal justificativa possui, obviamente, cunho puramente moral.

No entanto, a maioria dos estudiosos caminha no sentido de acolhimento da justiça distributiva por parecer a mais coerente com a verdadeira essência das ações afirmativas e de proporcionar a igualdade efetiva na sociedade, levando-se em conta a pluralidade, a diversidade e a diferença existentes, procurando redistribuir os bens, vantagens e oportunidades. Concordamos com Dworkin (2005) e Gomes (2001) no que diz respeito a justiça compensatória, pois se as ações afirmativas forem efetivadas considerando apenas as injustiças cometidas no passado, como saberemos quando, de fato, as injustiças serão compensadas? Dessa forma, partimos do entendimento de que o argumento baseado na justiça distributiva deve ser central e pode ser associado e complementado aos ideais do pluralismo político e do fortalecimento da autoestima do grupo favorecido.

Na esfera política, as ações afirmativas compreendem a busca da igualdade efetiva e concreta, concretizando-se em medidas que levam em conta as particularidades das minorias e de membros pertencentes a grupos em desvantagens por processos históricos de segregação, exclusão e violência, levados ao cabo por políticas de Estado segregacionistas. Ocorre, dessa forma, a superação da igualdade formal, bastando a utilização das mesmas regras de direito para todos; tratar igualmente os desiguais é perpetuar a desigualdade.

Assim, as ações afirmativas têm como principal objetivo a concretização da igualdade de oportunidades, promovendo a isonomia entre os diferentes grupos sociais vulneráveis.

Para Gomes (2001), além deste objetivo destacam-se também: a) coibir as discriminações do presente; b) eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) das discriminações do passado; c) implantar uma diversidade e representatividade dos grupos minoritários nos diversos campos das atividades públicas e privadas.

Partindo desses mesmos pressupostos apresentamos a definição de Feres Júnior e Zoninsein (2006, p.21) apud Sabbagh (2004); Weiner (1983), devido a completude que a configura:

A ação afirmativa corresponde a qualquer medida que aloca bens – tais como o ingresso em universidades, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub-representados em razão de discriminações passadas ou recentes.

A representatividade desses grupos nos espaços em que historicamente estiveram excluídos tem ocorrido, dentre outras formas, a partir da política de cotas, um dos mecanismos mais importantes de desenvolvimento das ações afirmativas. A política de cotas seria a reserva de um percentual de vagas aos grupos socialmente excluídos, que concorreriam entre si a essas vagas. As cotas são as ações afirmativas que mais recebem críticas, sendo necessário para sua implementação, enorme cuidado, com vistas a não infringir o princípio da igualdade e adaptar tais políticas da forma mais adequada à realidade brasileira.

As cotas fixas¹⁶ consistem na reserva de um número ou percentual determinado de vagas aos representantes das minorias, tal qual é feito no Estatuto dos Servidores Públicos Civis da União (Lei 8.112/90 – art. 5º, §2º), em que se reserva 20% das vagas dos concursos públicos para portadores de deficiência.

Dworkin (2005) apresenta a distinção entre o sistema de cotas fixas e sistemas mais flexíveis de implementação das ações afirmativas deixando claro que, no que tange ao atendimento da justiça social, bem como superação de fortes críticas às ações afirmativas, como por exemplo, de que aumentariam o ódio racial ou de que não levam em consideração o mérito, etc., a execução mais flexível das ações afirmativas é preferível ao sistema de cotas fixas, embora o autor reconheça a constitucionalidade também deste último:

Na verdade, há importantes diferenças entre o tipo de programa de ação afirmativa por “quotas” – que reserva vagas apenas para “minorias” – e planos mais flexíveis que fazem da raça um fator, mas apenas um fator, na composição de todas as vagas. Mas essas diferenças são administrativas e simbólicas. Um programa flexível provavelmente é mais eficiente, a longo prazo, porque permitirá que a instituição aceite menos que a meta aproximada de candidatos de minorias quando o grupo total de candidatos for menor, e mais quando for maior. Certamente, é melhor simbolicamente, por várias razões. Reservar um programa especial para candidatos de minorias – oferecendo um caminho separado pelo qual eles, e apenas eles, possam entrar – preserva a estrutura, embora, é claro, não o propósito, de formas clássicas dos sistemas de casta e do *apartheid*, e parece denegrir os candidatos de minorias enquanto os ajuda. Os programas flexíveis enfatizam, por outro lado, que os candidatos de minorias bem sucedidos foram julgados mais valiosos, de modo geral, como estudantes que os candidatos brancos com quem competiram diretamente. (DWORKIN, 2005, p. 461).

¹⁶“Cota fixa é uma outra técnica de implementação das ações afirmativas, onde se reserva, num processo de competição por bens sociais, uma porcentagem das vagas para determinado grupo social competir somente com os membros deste grupo de pertença. Portanto, num processo seletivo, um determinado número de vagas fica garantido antecipadamente para os membros de um determinado grupo social que foi contemplado por esse tipo de ação afirmativa.” (SANTOS, 2003, p.89).

A partir das experiências nas universidades, centros universitários e faculdades brasileiras Bellintani (2006) classifica as cotas em rígidas e flexíveis. As rígidas seriam aquelas conforme os conceitos e definição acima tratados: a reserva de vagas para indivíduos socialmente discriminados única e exclusivamente pelo motivo de sua discriminação, ou seja, reservam-se vagas aos negros apenas pelo fato de serem negros e, como tais, discriminados. Nesse caso, as cotas rígidas podem ser comparadas às cotas fixas.

Cotas flexíveis, no entanto, além de reservar percentual de vagas para grupos socialmente discriminados, admitem outras características do indivíduo na reserva dessas vagas, ou seja, ser negro, ser mulher, ser deficiente, não são suficientes para os indivíduos beneficiarem-se das cotas. Há necessidade de outros elementos, por exemplo, pertencer a determinada classe social, dentre outros, o que implica maior aceitação destas se comparadas com aquelas. As cotas flexíveis são a modalidade de ação afirmativa utilizada pelo PROUNI, por exemplo.

Outra forma de instituir as ações afirmativas é por meio do sistema de preferências, segundo o qual as peculiaridades do grupo minoritário são levadas em consideração como critério de desempate, ou seja, os indivíduos concorrem em igualdade de condições, mas, em caso de empate, prefere-se um a outro, em razão de sua pertença a determinado grupo social discriminado, visando à pluralidade.

Também constituem sistemas de preferências as ações afirmativas já adotadas nos Estados Unidos, por meio de contratos da Administração Pública. Dessa forma, o Governo pode preferir contratar empresas que mantenham em seus quadros maior diversidade étnica ou racial, destacando Gomes (2001) o poder de barganha do Estado na execução das ações afirmativas nessa modalidade.

De acordo com Gomes (2001) o estabelecimento de ações afirmativas por meio de contratos com a Administração Pública teve início com a *Executive Order* 11.246/65, do Presidente Lyndon B. Johnson, pela qual ficou estatuído que o Estado somente contrataria empresas que integrassem nos seus quadros candidatos pertencentes às minorias, bem como oferecessem aos mesmos possibilidades reais de ascensão em sua carreira.

As ações afirmativas também podem se desenvolver por meio de incentivos fiscais e pela distribuição de recursos pelo Estado. Assim, o Estado concederia benefícios fiscais às empresas que adotassem ações afirmativas, incentivando os particulares à concretização da pluralidade pretendida no Estado Democrático. É o que defende Freire Júnior (2003, s/p):

A empresa, então, que tiver determinado percentual de determinada categoria que sofreu discriminação terá um benefício fiscal. Ora, se a Constituição autoriza a adoção de isenções fiscais para a redução das desigualdades regionais, com muito mais razão é constitucional a adoção de isenções para diminuir as desigualdades vivenciadas pelos cidadãos brasileiros.

Outra vantagem do regime é que a empresa precisaria manter esses percentuais de funcionários beneficiários sob pena de, se assim não proceder, não ter condições de continuar a usufruir da isenção. [...]

É importante destacar que essas ações precisam ser transitórias, posto que apenas tentam corrigir distorções já existentes. Paralelamente a essas políticas é preciso uma reeducação social que viabilize, num futuro não muito distante, o fim dessas exclusões étnicas, raciais ou de gênero, etc.

Quanto à condição de distribuição de recursos, o Estado poderia atentar para instituições educacionais, ressaltando novamente Gomes (2001) o poder de barganha que o mesmo dispõe, ou seja, as universidades que recebam recursos públicos devem adotar políticas de ações afirmativas. É o que ocorre nos Estados Unidos, por meio das chamadas “*spending clauses*” ou cláusulas de despesas, adotadas no Estatuto dos Direitos Civis (1964). Tendo em vista que as universidades americanas são controladas pelos governos estaduais, o governo federal nelas interfere condicionando a distribuição dos recursos públicos à adoção de programas de inclusão social tanto no corpo docente, quanto no corpo discente.

Outra maneira de estabelecimento das ações afirmativas é por meio do resgate da história e da valorização das populações minoritárias, como forma de resgate da autoestima e da autoconfiança da população negra. Essas medidas atendem ao artigo VII da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que preceitua:

Art. VII: Os Estados Partes comprometem-se a tomar medidas imediatas e eficazes, sobretudo no campo do ensino, educação, cultura e informação, para lutar contra preconceitos que conduzam à discriminação racial e para favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos, bem como promover os objetivos e princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção. (ONU, 2008)

A criação de órgãos governamentais específicos para políticas voltadas aos grupos minoritários também se mostra como importante política de inclusão social. No âmbito federal, destaca-se a SEPPPIR, secretaria esta componente da estrutura da Presidência da República. A criação de órgão destinado à população negra foi seguida pelo Estado de Minas Gerais, com o Conselho Estadual de Participação e Integração da

Comunidade Negra - CCN/MG¹⁷, e pelo Município de Belo Horizonte, através da Coordenadoria para Assuntos da Comunidade Negra – COMACON, criada em 2001.

Tendo em vista as possibilidades de realização das ações afirmativas nas universidades, empresas públicas e privadas, escolas, resta-nos questionar quais seriam as mais adequadas para o alcance dos objetivos propostos por essa política, qual seja o da igualdade efetiva e concreta, a concretização da igualdade de oportunidades e a promoção da isonomia entre os diferentes grupos sociais vulneráveis. A seguir faremos um breve itinerário das ações afirmativas nas universidades brasileiras, na modalidade de sistema de cotas.

1.4 Ações Afirmativas no Ensino Superior: experiências pioneiras

Nesse tópico traçaremos um panorama das ações afirmativas na educação superior brasileira, destacando o caráter fragmentado das políticas em voga. Até a aprovação da Lei Federal 12.711/12 a ação afirmativa se disseminou pelo país de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários, conforme será visto a seguir.

1.4.1 O caso das instituições de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro

Antes da Lei 12.711/12 não existia no Brasil uma lei geral estabelecendo a aplicação indiscriminada das ações afirmativas para todas as IES públicas federais, estaduais, municipais e distritais e para as privadas. Mesmo não existindo legislação em âmbito nacional que obrigasse todas as instituições do país a adotarem algum tipo de política de ações afirmativas, estas já são uma realidade desde 2002.

Para Santos (2012) o caso de maior repercussão no Brasil ocorreu no estado do Rio de Janeiro, onde leis estaduais¹⁸ dos anos de 2002 e de 2003 reservaram vagas para egressos de escolas públicas, negros e pessoas com deficiência. Essas leis foram reformuladas¹⁹ e, na sua atual configuração, estabelecem que devem ser reservadas 45% das vagas: 20% para egressos de escolas públicas, 20% para negros e indígenas e 5%

¹⁷Criado pelo Decreto nº 28071, de 12/05/1988

¹⁸Lei nº. 3.524/2000, nº. 3.708/2001 e nº. 4.061/2003

¹⁹Lei nº 5.346 de 11 de dezembro de 2008, que institui por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais.

para pessoas com deficiência e para filhos de policiais militares, civis e agentes penitenciários mortos em serviço. (SANTOS, 2012)

Segundo Santos (2012), as ações afirmativas não surgem como um fruto da comunidade interna da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ foram pensadas e conquistadas pela mobilização coletiva de atores sociais organizados fora da universidade, como o EDUCAFRO - Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes, o PVNC - Pré-Vestibular Para Negros e Carentes e parcela do movimento negro do Estado do Rio de Janeiro, em articulação com os Poderes Executivo e Legislativo.

Essa política fomentou um grande debate no âmbito das universidades estaduais, especialmente a UERJ, onde se instalou um clima de tensão a partir da promulgação das leis. Segundo Fernandes (2006), a aprovação das leis que criaram o sistema de cotas, em comparação com o que ocorria dez anos antes, fez com que o processo de seleção de alunos, antes um tema rotineiro, se transformasse numa arena de debates.

O tema envolveu a instituição como um todo, mobilizou as instâncias administrativas que necessitariam adaptar suas estruturas para viabilizar o processo seletivo. A esfera acadêmica se viu mobilizada a assimilar esse novo panorama. Ocorreram vários debates após a criação do sistema de cotas. Machado (2004) verificou que entre 2001 e 2003 foram realizados seminários e conferências sobre ações afirmativas, cotas, reserva de vagas que contaram com a participação da comunidade da UERJ, de representantes dos movimentos sociais e estudantis, do governo estadual, entre outros. A Reitoria criou uma comissão para organizar propostas de suporte acadêmico e financeiro para atender os beneficiários da política, sendo constituída por representantes de diversos setores da UERJ e por pessoas indicadas pela EDUCAFRO e pelo PVNC. Os debates da comissão foram centralizados por dois temas principais: 1) “as deficiências acadêmicas” e 2) a situação de “carência” dos alunos que ingressavam pelas cotas. Dos trabalhos da comissão, resultou um Programa de Apoio ao Estudante que, entre outros aspectos, previu a distribuição de tickets de transporte e de alimentação para os alunos cotistas (MACHADO, 2004, p. 125-129). Segundo Machado (2004)

[...] a aplicação [...] das Leis de reserva de vagas e de cotas nas universidades estaduais provocou uma convulsão na Uerj. Os candidatos não aprovados, com nota igual ou superior aos aprovados mediante uma das Leis vigentes, foram à justiça por se sentirem prejudicados (MACHADO, 2004, p. 150).

Esse debate não ficou restrito aos muros das universidades, a discordância com o Sistema de Cotas motivou o Deputado Estadual Flávio Bolsonaro, do Partido Popular (PP), a protocolizar no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro duas Ações de Inconstitucionalidade (ADIN) contra as cotas, que tramitaram no judiciário por longo tempo (MACHADO, 2004, p. 153). A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), seção do Rio de Janeiro, também questionou a constitucionalidade das cotas, de acordo com Ferreira, citado por Ramos (2005, p. 126), “a instituição encaminhou uma representação para que a OAB Federal, em Brasília, acionasse o Supremo Tribunal Federal com uma ação de inconstitucionalidade.” Segundo Ramos, “o caso foi silenciado, e a OAB Federal não atendeu aos apelos do Rio de Janeiro” (RAMOS, 2005, p. 126).

Essa questão ganhou espaço no cenário nacional²⁰, e o questionamento da constitucionalidade das cotas se ampliou e foi a julgamento na Corte mais alta do país, sob a regência do Ministro do Superior Tribunal Federal (STF), Enrique Ricardo Lewandowski. A polêmica jurídica foi equacionada em abril de 2012 quando a Suprema Corte votou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF nº. 186), declarando a constitucionalidade das cotas raciais.

Ademais, verifica-se a variedade de posições que concorrem para uma discussão acirrada, inacabada e em construção que fará parte da construção da política de ações afirmativas em outras universidades, como será visto adiante.

Na Universidade Estadual Norte Fluminense - UENF, instituição também abrangida pelas leis estaduais do Rio de Janeiro, as repercussões em torno das leis de reserva de vagas não suscitaram mobilizações na mesma dimensão da UERJ, ainda que tenha gerado certo desconforto. Matta (2005) pontua que apesar da luta empreendida pelo movimento negro, a lei de reserva de vagas/ sistema de cotas se concretizou no Rio de Janeiro a partir de uma decisão de cima para baixo, por parte do então governador Antony Garotinho. Assim, o papel da UENF se limitou, simplesmente, à sua implementação, não havendo nenhum debate prévio à implementação das cotas e nem mesmo houve a participação do seu quadro docente no processo de decisão, tendo este apenas ocorrido no âmbito da UERJ, junto ao governo do Estado. Essa falta de debate gerou uma advertência do então Reitor Salassier Bernardo da UENF, publicada na Folha Dirigida do dia 12 de março de 2003, suscitando a crítica de que somente no

²⁰Em nível nacional, a arguição da constitucionalidade das cotas é assinada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Privados e pelo Partido dos Democratas (DEM). A este respeito, com perplexidade, o jurista e professor Fábio Konder Comparato afirma: “que os estabelecimentos de ensino proponham essa ação, nada de surpreendente, porque não são estabelecimentos de ensino, são empresas capitalistas; o ensino é apenas um meio de ganhar dinheiro. Agora, que este partido tenha a coragem de se intitular ‘Os Democratas’, isto é um pouco demais” (FERREIRA, 2011, p. 16).

momento da instituição das leis se fazem discussões sobre a temática, quando deveria ter ocorrido o contrário:

[...] o debate sobre o princípio das cotas na universidade pública que faltou antes da instituição das reservas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro finalmente acontece com a explicitação de diferentes pontos de vistas. É óbvio que nem tudo é consenso, mas mesmo posições mais diferenciadas podem ser úteis para a sociedade e a área acadêmica identificarem uma posição aceitável (BERNARDO apud MATTA, 2005, p. 31).

Amaral (2006) rebate essa advertência ao analisar que

[...] o debate das cotas nunca foi inexistente na instituição conforme o histórico da política mostrou, mas [...] se manteve restrito aos professores que receberam do Reitor a incumbência de acompanhá-los... Ainda que se possa afirmar que a Lei foi imposta e que não houve consulta a priori à sua elaboração, não é possível determinar uma causa única – e unilateral – da ausência de consultas prévias. Para além das boas intenções de alguns agentes universitários e do cumprimento do que deles era esperado à época (p. 106).

Como resultado da baixa intensidade da participação da comunidade quando da implementação das cotas, segundo Amaral (2006), o que se observou posteriormente foi uma postura crítica contumaz à política de governo, assim como uma rejeição ao sistema de cotas. Por tudo isto, a autora afirma que a questão das cotas para negros chegou à comunidade científica gerando muitas polêmicas. A adoção de reserva de vagas reacendeu o debate acerca da legitimidade, da democracia, da justiça, da pobreza e acesso ao ensino superior, da meritocracia, do racismo e da brasilidade entre lideranças da Universidade, gestores públicos e representantes do movimento social (AMARAL, 2006, p. 199).

A seguir abordaremos a implantação das cotas na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, considerada pioneira na implementação autônoma do sistema de reserva de vagas, resultado de um movimento interno suscitado por debates e discussões dentro da universidade.

1.4.2 A experiência pioneira da Universidade do Estado da Bahia

Na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a decisão pelas cotas segundo Mattos (2006) foi da própria Universidade, onde a comunidade unebiana estava majoritariamente favorável à sua adoção. Para Mattos (2006), a UNEB foi “pioneira na implantação autônoma do sistema de reserva de vagas para candidatos afrodescendentes em todos os cursos de graduação e de pós-graduação” (p. 167). Em 2003, a UNEB era dirigida pela Reitora Ivete Alves do Sacramento, uma negra militante histórica do movimento social negro, que não mediu esforços em conduzir o processo na IES.

Segundo Vieira Filho (2004), o potencial acadêmico/militante da UNEB foi essencial para suscitar as discussões em torno de propostas de ações afirmativas. A reeleição da Reitora, em 2001, foi marcada pelo compromisso de viabilizar estratégias de ações afirmativas na universidade, contemplando os anseios da comunidade estudantil, que recomendou a adoção de cota de 50% para acesso de afrodescendentes e estudantes de escolas públicas durante o Congresso dos Estudantes da UNEB, em 2001, acontecido na cidade de Juazeiro- BA.

Vieira Filho (2004) nota que além das mobilizações internas, houve uma iniciativa externa do Vereador Valdenor Cardoso propondo a reserva de 20% das vagas para afrodescendentes em todas as universidades estaduais baianas a reserva, aprovada por unanimidade pela Câmara da Cidade de Salvador.

O Governo da Bahia solicitou que a UNEB analisasse a proposição da Câmara de Salvador devido à postura de militância da reitora. Neste sentido, foi instituída uma comissão, com o objetivo de elaborar parecer e formular uma proposta para adoção de ações afirmativas ao Conselho Universitário. De acordo com Vieira Filho (2004, p.1) “as discussões foram bastante acaloradas e passionais, extrapolando os muros da Uneb”.

Após a conclusão do trabalho da comissão, a proposta para adoção de ações afirmativas foi apreciada e aprovada pelo órgão deliberativo máximo da Instituição, que se antecipou ao Governo da Bahia e aprovou seu sistema de reserva de vagas, o que segundo Mattos (2003) produz uma singularidade ao pioneirismo da UNEB, a preservação “... do princípio da autonomia universitária e independência dos seus fóruns decisórios internos para deliberar sobre a matéria” (MATTOS, 2003, p. 139).

Na avaliação de Pereira (2007) a implementação do sistema de cotas na UNEB foi efetivada a partir de uma significativa participação dos diversos atores sociais devido a abertura que o Conselho Universitário propiciou à comunidade negra e as suas

representações no que concerne ao conhecimento do conteúdo das propostas e para possíveis críticas e sugestões.

Assim, é importante frisar que a antecipação da UNEB no que tange a discussão e amadurecimento de um programa de ações afirmativas revela o desejo, praticamente unânime, daquela universidade em “dar vez” aos que historicamente foram segregados, e ao mesclar critérios sociais e raciais de cunho auto declaratório, a UNEB serviu de parâmetro para Lei de Cotas sancionada pela presidente Dilma Rousseff. A exemplo da UNEB, a adoção de um plano de ações afirmativas também ocorreu de forma autônoma na UnB, a primeira entre as federais, como será visto a seguir.

1.4.3 A experiência pioneira da Universidade de Brasília: a primeira entre as federais

Na UnB, as cotas para estudantes negros passaram a vigorar no segundo vestibular de 2004, para os quais 20% das vagas estariam reservadas. De acordo com Mulholland (2006)

Os candidatos indicavam suas preferências de curso e era-lhes oferecida a escolha entre o sistema de cotas ou o sistema ‘universal’ tradicional. Os que escolhiam o sistema de cotas [deviam] indicar sua cor e o quanto se consideravam negros. Uma fotografia padronizada de cada candidato às cotas foi parte dos procedimentos de sua inscrição (MULHOLLAND, 2006, p. 183).

A UnB foi responsável por dar início a expansão gradual das cotas em todas as regiões do Brasil, culminando com a aprovação da Lei 12.711 de 2012. Segundo Cesar (2004), o sistema de reserva de vagas da UnB foi gestado a partir de um planejamento interno, respaldado na autonomia universitária prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Na processualidade do sistema de cotas na UnB foi constituída uma comissão, com o objetivo de evitar fraudes, composta por docentes, técnico-administrativos, discentes e representantes da comunidade para checar as inscrições e eliminar quem não atendesse aos critérios das cotas. Tal medida foi passível de muitas críticas e arguida juridicamente, principalmente no caso de dois irmãos gêmeos, em que um teve a inscrição homologada e o outro não, ganhando destaque nas páginas dos jornais e revistas e se convertendo em manchetes de telejornais.

Para Belchior (2006, p. 107), a forma peculiar como ocorreram as discussões institucionais sobre a matéria fez com que a UnB fosse a primeira federal a adotar um sistema de cotas.

[...] o processo de implementação de cotas para negros na UnB se deu de forma atípica. Diferentemente do que acontecerá em outras universidades que também adotaram o modelo, na Universidade de Brasília, o processo se construiu internamente.

Na análise de Belchior (2006), em outras IES como UERJ e UENF, o debate permaneceu fora da esfera acadêmica, “na UnB, todo o processo se constituiu através de fatores intra e extra-acadêmicos, em que professores, estudantes e outros agentes foram convidados a debater o processo” (p. 107). Nessa mesma perspectiva, Cunha (2006) pondera que a UnB percorreu um itinerário de dúvidas, de opiniões variadas, porém “a atuação de alguns agentes políticos que protagonizaram o processo de discussão de forma democrática e elucidativa foi fundamental para que a proposta fosse aprovada” (p. 45). A seguir abordaremos a experiência da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS pioneira na adoção do sistema de reserva de vagas, que além de instituir cotas para negros, inaugurou o estabelecimento de cotas para indígenas.

1.4.4 A experiência pioneira da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a novidade da cota para indígenas

A UEMS também é uma das pioneiras na adoção das ações afirmativas baseada na reserva de vagas, instituindo a novidade das cotas para indígenas. De acordo com Cordeiro (2008), assim como ocorreu nas universidades do Rio de Janeiro, o tema adentrou a UEMS por duas leis estaduais. A Lei nº. 2.599²¹, de 26 de dezembro de 2002, que estabeleceu a reserva de vagas para indígenas e a Lei nº. 2.605²², de 6 de janeiro de 2003, que por seu turno, fixou a reserva de 20% de vagas para negros. A lei das cotas para indígenas foi proposta pelo Deputado Estadual Murilo Zauith, do Partido Democratas - DEM, e a lei que destina vagas para negros foi proposta pelo Deputado Pedro Kemp, do Partido dos Trabalhadores (PT).

²¹Essa lei não definiu percentual de vagas a serem reservadas, o que só foi feito posteriormente pela UEMS, que destinou 10% de vagas, segundo Catanante (2009).

²²Dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros nas IES do estado do Mato Grosso do Sul.

Em concordância com Cordeiro (2008), Catanante (2009) afirma que as cotas não eram uma “bandeira da universidade” e que gestores e docentes as receberam “despreparados”. Dessa forma, a UEMS precisou discutir o assunto e adotar medidas para sua regulamentação. Uma vez promulgadas as leis, o governador José Orcírio Miranda dos Santos determinou que no prazo de 90 dias a Universidade as regulamentasse internamente. Essa tarefa foi conferida à Câmara de Ensino - CE da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN e sua tramitação levou o dobro do tempo determinado pelo governador. (CORDEIRO, 2008)

Antes da regulamentação dessas leis a UEMS realizou uma série de eventos, entre os quais: reuniões da Câmara de Ensino, com os coordenadores de cursos e dos conselhos superiores (de Ensino, Pesquisa e Extensão e Universitário); fóruns de discussões; audiências públicas; seminários; palestras etc. Nessa processualidade contou-se com a participação comunidade universitária, de representantes do movimento negro, lideranças indígenas, do Conselho Estadual do Direito do Negro; Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - CEPPIR; Deputado Estadual Pedro Kemp. A finalidade desses eventos foi de esclarecer e divulgar os critérios de inscrição para se candidatar às cotas e também apresentar inquietações com as condições de permanência dos ingressantes. Cordeiro (2008) aponta que as reações foram variadas: alguns se posicionaram favoravelmente às cotas indígenas ou apenas para negros; outros só admitiam cotas para deficientes assim como houve quem fosse contrário a qualquer tipo de reserva de vagas. Ao final, a IES aprovou cotas para negros, indígenas e egressos de escolas públicas ou bolsistas de escolas privadas.

Em meio a opinião divergentes e convergentes as ações afirmativas foram, ao longo do tempo, sendo implementadas no âmbito das universidades, com múltiplas facetas e variadas modalidades, as quais serão abordadas no item a seguir.

1.5 Profusão das Ações Afirmativas no Ensino Superior Brasileiro

A partir das experiências pioneiras relacionadas a implantação do sistema de cotas, a exemplo da UERJ, UENF, UNEB e UnB, temos assistido a uma profusão das ações afirmativas sob o discurso de democratização do acesso às universidades. Tal fato se confirma pelo significativo número de Instituições de Ensino Superior - IES que, de forma autônoma ou por imposição da lei, vêm adotando algum tipo de política de ação afirmativa para o acesso aos cursos de graduação, e até de pós-graduação. Em estudo

mais recente, Heringer (2012, p. 11) analisa que “se em 2002 se ‘contava nos dedos’ o número de instituições públicas que adotaram essas políticas [...] hoje, dez anos depois, o quadro é bastante distinto”.

Segundo Feres Júnior e Dalfon (2012) de um total de 96 universidades estaduais e federais existentes em 2011, 70 adotavam algum tipo de política de ação afirmativa que se destinavam a variados públicos, a maioria para egressos de escolas públicas, negros (pretos e pardos), indígenas (inclusive em cursos exclusivos de licenciaturas), pessoas com deficiências, professores da rede pública, nativos e pessoas do interior de alguns estados, hipossuficientes economicamente, quilombolas, mulheres e até para filhos de policial ou bombeiro mortos em combates.

A propagação das políticas de ações afirmativas na educação superior pública tem sido realizada, conforme Malomalo (2010), a partir dos modelos propostos por Jaccoud (2009) e Heringer e Ferreira (2009). A primeira autora sugere os seguintes modelos: 1) cotas raciais e sociais sobrepostas; 2) cotas raciais e sociais independentes; 3) cotas exclusivamente sociais ou cotas sociais simples; 4) cotas exclusivamente raciais ou cotas raciais simples; 5) bonificação. Já a classificação de Heringer e Ferreira (2009), em relação ao sistema de cotas, não entra em detalhes como a de Jaccoud, porém, para analisar as políticas de inclusão de negros no ensino superior, divide a sua reflexão em: 1) o processo de inclusão nas universidades públicas; 2) o Programa Universidade para Todos - PROUNI e a inclusão racial nas universidades privadas; 3) outras formas de promoção da inclusão no ensino superior, quais sejam: o Financiamento Estudantil - Fies; a expansão das universidades federais e estaduais; a atuação de pré-vestibulares comunitários.

Heringer e Ferreira (2009) também insere em seus estudos outras modalidades de ações afirmativas no ensino superior público, os quais são deixados de lado por muitos pesquisadores pelo seu número reduzido e por serem ínfimas. Tratam-se das modalidades expostas no quadro a seguir.

Quadro II – Modalidades de cotas

Cotas de categorias profissionais	Cota de gênero	Cotas para quilombolas	Cotas para portadores de necessidades especiais	Cotas para residentes do Estado
Esta modalidade está em vigência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro; destina-se 5% de cotas	Esta modalidade é implementada por uma única Universidade, a Universidade Federal de Alagoas - UFAL,	A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB reserva 50% de vagas para estudantes de	O Instituto Federal de Sergipe, por exemplo, tem uma cota exclusiva para este público; outras instituições	Aplicadas na Faculdade Municipal de Palhoça - FMP. Reserva 80% de vagas para moradores residentes no município

para filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos em razão do serviço (Lei n. 4151/03).	que reserva 20% de vagas para a população negra, oriunda da escola pública. Deste percentual 60% ficam para mulheres negras e 40% para homens negros	escolas públicas, 70% destinadas para os que se declararem negros, e 30% para os que são oriundos de cursos supletivos ou similares; destina, ainda, uma vaga de cada curso para os indígenes, quilombolas e portadores de necessidades especiais.	como Centro Universitário de Franca – Uni FACEF, Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, reservam 5% de suas vagas para eles.	de Palhoça e que tenham cursado a terceira série do ensino médio em escola pública. Para Rosana Heringer há também cotas para assentados de reforma agrária
---	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2016, apoiado em Heringer e Ferreira (2009).

A forma de adoção de vaga se dava por leis estaduais e municipais, incluindo uma distrital de Brasília. Em muitos casos também era feita via resoluções dos conselhos universitários ou outros mecanismos internos. Atualmente foi aprovada a primeira lei federal (Lei 12. 711/12) que normatizou a reserva de vagas para alunos de escolas públicas na modalidade de cotas sociais e raciais.

Antes da aprovação da lei, a maioria das universidades já adotava o modelo mais difundido das cotas que é o sistema de “cotas raciais e sociais sobrepostas”. Este modelo, que opera com dois critérios complementares deve ser observado, simultaneamente, para o preenchimento das vagas. Os candidatos que optam por este sistema devem se autodeclararem negros (pretos e pardos, conforme a classificação do IBGE) e, ao mesmo tempo, serem egressos de escolas públicas. Algumas instituições, nesse grupo, instituíram a renda familiar *per capita* como critério para conceder o benefício ao programa e, nesse caso, os candidatos devem apresentar, também, declaração de renda familiar que comprove a carência social (JACCOUD, 2009, p. 186). A experiência de ações afirmativas da UFBA já adotava esse modelo.

Dentro do sistema de cotas, há também outra modalidade que vem em segundo plano. São as que representam as “cotas exclusivamente sociais”. O vestibulando que pretende concorrer a uma vaga na instituição pelo sistema de cotas deve, necessariamente, ser oriundo do sistema público de ensino, ou seja, proveniente de escolas municipais, estaduais ou federais, ou dos cursos supletivos presenciais de educação de jovens e adultos. Nesse sistema é difícil aferir os resultados da inclusão de negros no ensino superior, uma vez que essa não é uma variável considerada na implementação (JACCOUD, 2009, p. 186). Na mesma perspectiva, existem “cotas, exclusivamente, raciais”, para que o estudante concorra pelo sistema de reserva de

vagas; para isto basta que ele se declare negro, ou indígena e que, nos termos definidos nos editais de seleção, apresente documentação específica ou se submeta ao processo de avaliação de sua autodeclaração. O estudante não necessitava ser oriundo do sistema público de ensino ou apresentar declaração que comprovasse carência econômica²³ (Idem, p. 187).

O modelo por “bonificação”, não define um percentual de vagas reservadas para alunos negros ou oriundos do sistema público de ensino; mas, cria um sistema em que os alunos recebem, com base em seu histórico escolar ou autodeclaração racial, uma quantidade de pontos que serão somados ao resultado de seu exame de seleção. Existem, no Brasil, duas modalidades de sistemas de bonificação: uma em que se aferem pontos para alunos oriundos de escolas públicas e outra que o faz, para alunos de escola pública e alunos negros, podendo ou não ser cumulativo (JACCOUD, 2009, p. 185). De acordo com o levantamento feito por Jaccoud (2009) as universidades que implementaram esses sistemas foram: Universidade Federal Fluminense - UFF, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto - FAMERP, Universidade de São Paulo - USP, Faculdade de Tecnologia - FATEC, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE e Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Atualmente com a Lei 12.711/12 as universidades destinam pelo menos 50% das vagas reservadas (ou seja, 25% do total de vagas) para cotas sociais (estudantes com renda familiar mensal bruta de igual ou inferior 1,5 salário-mínimo per capita, por membro familiar) e a porcentagem para cotas raciais (pretos, pardos e indígenas) varia em cada Estado e sendo definida pelo peso de cada uma dessas populações na região de abrangência da universidade, segundo o mais recente Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); porém, os candidatos desses três grupos disputarão entre si um número de vagas equivalente à soma das três populações.

Na maioria das IES, antes da Lei 12.711/12, a adoção de alguma das modalidades descritas decorreu de uma decisão da própria instituição, revelando a autonomia de muitas IES para aprovar tais políticas.

Para Bayama (2012) a Lei nº. 12.711 foi aprovada numa conjuntura em que o posicionamento do Judiciário quanto à constitucionalidade das cotas raciais foi decisivo. A Lei procura fazer prevalecer, no âmbito educacional, o princípio da igualdade consagrado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no artigo

²³Atualmente com a Lei 12.711/12 todos os cotistas devem ser oriundos de escola pública, tanto na modalidade de cota racial quanto na de social.

3º, inciso I da LDBEN, que estabelecem que o ensino deva ser ministrado, considerando este princípio para o acesso e permanência na escola.

As universidades públicas implantaram as cotas em 2013 e deverão atingir o percentual de 50% das vagas reservadas até agosto de 2016, sendo que a cada ano, após a promulgação da lei, foi adotado no mínimo o percentual de 12,5%. Porém, de acordo com o balanço feito pelo MEC no primeiro ano da aplicação da nova lei de cotas, pelo menos 32,5% do total de 141.953 vagas ofertadas foram preenchidas na modalidade de cotas raciais e sociais respectivamente, aproximadamente 46.137 mil vagas, número maior que o mínimo de 12,5% previsto pela lei. (BRASIL, 2013)

Em 2014 as universidades federais brasileiras reservaram 40,3% das vagas, o equivalente a 77.374 matrículas, para alunos cotistas, sejam eles oriundos de escola pública ou pretos, pardos ou indígenas. As informações são de um levantamento feito pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. (UERJ, 2014)

No ano de 2015, 82.879 das vagas (ou 40%) foram destinadas a estudantes que atenderam aos quesitos da Lei de Cotas. Pela lei, neste processo seletivo, pelo menos 37,5% de suas vagas eram para cotistas. Entretanto, a maioria das universidades federais já oferece 50% das vagas do SISU pela Lei de Cotas. É o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, que tem 2.397 vagas do total de 4.772 reservadas para cotistas (50,2%), ou da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com 1.395 vagas das 2.783 reservadas pela lei (50,1%). O caso extremo é o da Universidade Estadual do Ceará - UECE, onde todas as suas 1.050 vagas são para os alunos de escolas públicas. (GUILHERME, FABIANO, 2016)

De acordo com o MEC, a primeira edição em 2016 do Sistema de Seleção Unificada - SISU teve pouco mais de 50% das vagas em universidades públicas reservadas seguindo critérios da Lei de Cotas (42,9% do total) e ações afirmativas próprias de cada universidade (7,4%), perfazendo um total de 114.550 vagas. (GLOBO, 2016)

No próximo capítulo faremos a discussão sobre as ações afirmativas no contexto das políticas públicas para o ensino superior, apresentando um breve resgate histórico do Ensino Superior Brasileiro, do seu processo de reforma juntamente com a reforma do Estado, e os rebatimentos que isso traz para as Universidades Públicas Brasileiras.

CAPÍTULO 2

REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Para melhor compreender as mudanças realizadas pelo governo brasileiro na política de educação superior a partir da década de 90 do século XX, faz-se necessário situá-la em um contexto mais amplo da sociedade brasileira, tendo em vista que um dos fatores que contribuiu para as mudanças e maior atenção neste campo decorreu, em virtude das transformações sofridas pelo sistema econômico do país.

Dessa forma, neste primeiro momento será realizado um breve resgate histórico da política de educação superior no Brasil, seguido da discussão sobre a Reforma do Estado e do Ensino Superior, do ideário neoliberal dos organismos internacionais e sua influência na implementação das ações afirmativas nas universidades brasileiras e por fim será suscitado o debate sobre o processo de democratização do Ensino Superior. Nas palavras de Orso (2007), o resgate histórico nos possibilita ver, nos diferentes momentos da sociedade brasileira, os traços assumidos no desenvolvimento da política educacional, em especial o ensino superior, “só assim, entenderemos que a reforma que está sendo proposta na atualidade para a Universidade brasileira, [...], ao contrário do que muitos esperavam, ainda que mude um pouco a forma, não rompe substancialmente com os princípios e fins pelos quais foi idealizada e criada”. (p. 43).

2.1 Uma breve história do Ensino Superior no Brasil

A origem do ensino superior no Brasil data do século XIX e embora tenha sido criado há mais de um século, que corresponde ao período de permanência da família real portuguesa no Brasil²⁴ (1808-1821), a primeira organização desse ensino em forma de universidade se deu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 14.343/1920, durante o Governo de Epitácio Pessoa. (ROMANELLI, 2002)

No período do Brasil Império, segundo Cunha (1980), a educação superior era tratada como assunto periférico da burocracia estatal, marcada pelo controle do

²⁴De acordo com Souza (1991), os primeiros cursos superiores no Brasil tiveram início em 1808, com o Colégio Médico-Cirúrgico na Bahia e a Cadeira de Anatomia, implantada no Hospital Militar do Rio de Janeiro, seguida pela criação da Escola Anatômica Cirúrgica e Médica, no Morro do Castelo, ainda no Rio de Janeiro.

Imperador sobre as abordagens a serem adotadas pelas faculdades e pelo controle dos professores sobre a postura e ação dos alunos. As políticas tinham como foco, o que era ensinado, sem compromisso com e para quem era a educação. Inclusive, vale ressaltar que o ensino superior surgiu, segundo Romanelli (2002), para atender os interesses das elites aristocráticas da época e dos nobres da Corte que não podiam enviar os filhos à Europa face às invasões do império napoleônico em Portugal.

Uma das razões para a organização tardia do ensino superior enquanto universidade ocorreu devido a posições contrárias de duas vertentes²⁵ que se consolidaram no campo educacional em fins do século XIX, os positivistas contrários a criação da universidade e os liberais que eram a favor.

Os positivistas se mostravam contrários por acreditarem que o país não obteria lucro uma vez que a universidade consumiria um enorme capital, e, além disso, atacaria a liberdade de pensamento. Já os liberais eram favoráveis por que viam na criação de universidades “a chave para a solução do problema do ensino superior; só estas instituições, para eles, seriam capazes de desempenhar o papel que se reclamava da instrução superior, acelerando o progresso do país” (BARROS, 1959, p. 221), ou seja, a expectativa em torno da criação da universidade para os liberais era pela concepção de que através dela o país avançaria.

Em certo sentido, os positivistas conseguiram que suas posições prevalecessem ao longo de todo o século XIX e até as primeiras três décadas do século XX. O ensino superior não se organizou sob a forma universitária e seu formato continuou sendo o dos cursos voltados para a formação de profissões tradicionais. Mas a vitória dos positivistas era parcial. O que buscavam, na realidade, era evitar que as carreiras de nível superior assumissem as características das profissões liberais, e neste sentido fracassaram, na França e Brasil. Além disto, segundo Barros (1959), os governos sempre mantiveram para com o ensino superior uma política de “rédeas curtas”, o que frustrava o apelo dos positivistas pelo “ensino livre”.

Entre 1889 e 1918 foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada. Era assim dividido o cenário da educação naquele momento: de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Desses, alguns contaram com o apoio dos

²⁵ Sobre o assunto consultar: CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1980; BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: USP/FFCL, 1959.

governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados. (DURHAM, 2005). A postergação da atuação do governo federal na organização do sistema universitário nesse período teve como consequência a “desoficialização”²⁶ do ensino que se deslocou provisoriamente da esfera do governo federal para os estados, resultando na criação de algumas universidades, sendo a primeira delas a Universidade de Manaus em 1909, posteriormente a Universidade de São Paulo em 1911 e do Paraná em 1912. (CURY, 2009)

A Universidade de Manaus surgiu como Escola Universitária Livre de Manáos em 17 de janeiro de 1909, oficializada pela Lei nº 601 de 8 de outubro de 1909, tendo sua origem na Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas. Passou a chamar-se Universidade de Manaus em 13 de Julho de 1913 por deliberação de sua congregação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2015a)

Devido a crise que se abateu sobre a Amazônia, após o encerramento do ciclo da borracha a Universidade de Manaus foi desativada em 1926, passando a funcionar somente as Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia como unidades isoladas de ensino superior. Com a extinção das duas últimas, restou apenas a Faculdade de Direito.

Somente em 12 de junho de 1962, é que a Universidade do Amazonas, sucessora legítima da Escola Universitária Livre de Manáos, foi criada pela Lei Federal 4.069-A e assinada pelo presidente da época João Goulart. Seu Projeto de Lei foi de autoria do então Deputado Federal Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Filho, publicado no Diário Oficial da União em 27 de junho de 1962 ano, mas ela só se instalou de fato como Fundação de Direito Público mantida pela União Federal em 17 de janeiro de 1965. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2015a).

A Universidade de São Paulo foi fundada em 19 de novembro de 1911 e solenemente inaugurada em 23 de março de 1912. Segundo Cunha (1980), em 1916, uniram-se a ela mais duas instituições: a Academia de Ciências de São Paulo e a Associação Beneficente Universitária passando a compor a partir daí a União Universitária, uma associação mais abrangente. Essa Universidade que era uma instituição particular encerrou suas atividades em 1917, não restando nenhum curso superior que servisse para núcleo de outra Universidade que viesse a surgir no futuro.

²⁶Trata-se Reforma Rivadávia de 1911. Baseando-se em uma interpretação discutível de um artigo da Constituição de 1891, o governo, por meio de um decreto presidencial, apoiado pelos parlamentares, determinou que as escolas de ensino secundário e de ensino superior perderiam os seus status de oficial e passariam a ser entidades corporativas autônomas. [...]. (CURY, 2009, p. 717).

Segundo Cunha (1980) a Universidade de São Paulo que a sucedeu foi criada somente em 1934 por iniciativa do governo estadual.²⁷

A Universidade do Paraná foi criada em 19 de dezembro de 1912, oficializada pela Lei Estadual nº 1.284. Porém, devido à necessidade de equiparação prevista no Decreto-Lei nº 11.530/1915 “que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes” (ROMANELLI, 2005), ela não foi reconhecida oficialmente uma vez que Curitiba não atendia a esse número de população.

Em 1927, por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel, foi criada por Lei Estadual a Universidade de Minas Gerais, instituição privada subsidiada pelo Estado, resultado da agregação das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina. A referida Instituição de ensino “permaneceu na esfera estadual até 1949, quando enfim foi federalizada.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2015).

Segundo Romanelli (2005) essas, portanto, eram as Universidades Brasileiras existentes antes do decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras²⁸, adotando, para o ensino superior, o regime universitário.

Na década de 30 do século XX novos rumos vão ser dados à política de educação no Brasil tendo em vista a necessidade de adequá-la às demandas do novo sistema econômico, em virtude da passagem na economia brasileira do modelo agroexportador para o modelo de industrialização com base na substituição de importações²⁹.

Nesse período, o país vivencia a crise cafeeira resultante da crise mundial de 1929.³⁰ As consequências dessa crise refletiram na queda do preço do café, fazendo com que os capitais de investimentos fossem deslocados para outros setores produtivos, sobretudo a indústria, contribuindo, dessa forma, para o fortalecimento da produção industrial no Brasil devido à política de substituição de importações.

²⁷No âmbito da esfera federal, só foi criada uma Universidade nesse Estado em 1994. A Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP originou-se da Escola Paulista de Medicina (EPM), entidade privada fundada em 1933 que foi federalizada em 1956. (CUNHA, 1980)

²⁸Trata da organização do regime universitário do país que até então não existia.

²⁹É um modelo de industrialização tardia que caracteriza os países latino-americanos entre 1930-1960 que se origina pelo estrangulamento externo e se caracteriza pela redução de importações (BRESEER PEREIRA, 1977). Foi implementada com o objetivo de desenvolver o setor manufatureiro.

³⁰No dia 24 de outubro de 1929, foi anunciado o “crash” (quebra) da Bolsa de Valores de Nova York. Tinha início o período da Grande Depressão, que se estendeu até o ano de 1933. O ritmo da produção caiu para a metade, milhares de empresas pediram falência, os salários despencaram e uma massa de desvalidos tomou conta das cidades dos Estados Unidos. No mercado internacional os efeitos da crise também foram sentidos. Nações que tinham dívidas com os EUA suspenderam as importações e as nações agroexportadoras perderam um dos seus mais importantes mercados consumidores. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/historiageral/crise-1929.htm>.

O novo sistema econômico de substituição de importações, adotado neste período, além de produzir uma diversificação da produção, acabou fortalecendo outros grupos econômicos, especialmente uma nova burguesia urbano-industrial, forçando a classe dos latifundiários cafeicultores que, até então, era hegemônica a dividir o poder econômico com a nova classe da burguesia emergente (FREITAG, 1984). Nesse contexto, eclode a Revolução de 1930,³¹ e Getúlio Vargas, com o apoio dos militares, assume o poder do governo provisório.

De acordo com Saviani (2000) não é casualidade que a constituição da sociedade burguesa emergente traga consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Dessa forma, uma das primeiras medidas do governo provisório foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 14 de novembro de 1930, tendo como primeiro ministro Francisco Campos.

A respeito das reformas propostas por Francisco Campos, Shiroma et al (2007) sinalizam a rigidez da tutela sobre o ensino nacional exemplificada pelo Decreto 19.852 que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, o qual continha 328 artigos que regulamentava toda a sua organização.

No ano de 1937, em consequência dos conflitos das forças de poder que resultaram no golpe de 10 de novembro³² implantando o Estado Novo com traços ditatoriais, é outorgada uma nova Constituição, trata-se da Constituição de 1937. No que concerne à educação, esta abrangeu alguns princípios da Constituição de 1934 dos quais podemos destacar a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Contudo, a grande inovação é descrita no artigo 129 que estabelece o regime de cooperação entre a indústria e o Estado, sendo então criado o ensino profissionalizante (RIBEIRO, 2003). Conforme descreve o referido artigo:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

³¹ Foi um movimento de revolta armado, ocorrido no Brasil em 1930, que tirou do poder, através de um Golpe de Estado, o presidente Washington Luiz. Com o apoio de chefes militares, Getúlio Vargas chegou à presidência da República. Disponível em: http://www.historiado brasil.net/brasil_republicano/revolucao_1930.htm.

³² [...] o Golpe de 1937 iniciou o período da história brasileira conhecido como Estado Novo, que permitiu a permanência de Getúlio Vargas na presidência, eliminando as eleições que já estavam marcadas para o ano seguinte. O gaúcho tornar-se-ia um ditador, estabeleceria uma nova Constituição para o Brasil e governaria sem limite de mandato. O Golpe iniciou o período conhecido como Estado Novo, que só chegaria ao fim no ano de 1945. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/golpe-de-1937/>.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1937, ARTIGO 129).

Com base neste texto, torna-se explícito que a orientação política-educacional adotada pelo governo, nessa época, tinha o propósito de preparar mão de obra para atender às demandas de postos de trabalhos requisitadas pelas indústrias, além disso, como bem destaca Ribeiro (2003) “[...] tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina ‘às classes menos favorecidas’ (p. 129). Em concordância com esse pensamento, Shiroma et al (2007) enfatizam que os direcionamentos de um ensino voltado para as classes menos favorecidas “[...] faziam da escola, oficialmente um dos *loci* da discriminação social [...] (p. 7).

Essa orientação pode ser constatada na própria fala do ministro da Educação Gustavo Capanema³³ que, na década de 30, em seu discurso foi explícito em sua intenção “[...] precisamos criar um exército de trabalho” (CAMARDELO, 1994, p. 139). Foi em função desse objetivo que o ensino se expandiu, pois o que se pretendia era qualificar a mão de obra dos desfavorecidos, visando com isso à melhoria e progresso econômico do sistema vigente.

Em 1946, Getúlio Vargas é deposto da presidência da república e Eurico Gaspar Dutra é eleito o novo presidente, o qual adota uma nova Constituição caracterizada pelo espírito liberal e democrático. Trata-se da Constituição de 1946 que visava dar fim aos instrumentos repressivos criados durante o Estado Novo.

No âmbito da educação, a Constituição de 1946 assegura como um direito, fato esse que não havia sido mencionado na Constituição anterior (1937), também estabelece a necessidade da elaboração de leis de diretrizes e bases (art. 5, XV, d) de modo a substituir as Leis Orgânicas³⁴ que foram elaboradas no Governo de Getúlio Vargas. Começa então, segundo Gadotti (1983) o longo processo de gestação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que só seria sancionada em 1961. Foi também através

³³ Assumiu o cargo de ministro da Educação e Saúde no ano de 1934.

³⁴ Receberam este nome as reformas iniciadas em 1942 por iniciativa do então ministro de Vargas, Gustavo Capanema. Elas abrangeram os ramos do ensino primário e do médio e foram complementadas por outras. O período em que foram decretadas compreende os anos de 1942 e 1946 (ROMANELLI, 2005).

da Carta de 1946, que ficou assegurado que o ensino nos seus diferentes níveis seria ministrado tanto pelo Poder Público quanto pelo setor privado (art. 167).

De forma a atender ao disposto no art. 5, XV, d, da Constituição de 1946, o então ministro da Educação Clemente Mariani constituiu uma comissão de educadores sendo esta presidida por Lourenço Filho. Como resultado, a comissão encaminhou no ano de 1948 à Câmara Federal o primeiro Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Esse projeto, também conhecido como Projeto Mariani “[...] fazia algumas concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio mediante prova de adaptação [...]” (GADOTTI, 1986, p. 113), porém o projeto não avançou e acabou sendo engavetado. Surge a partir desse momento, segundo Gadotti (1986), um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação.

Em 1957, quase dez anos depois de ser apresentada a primeira proposta de um projeto de lei para as Diretrizes e Bases da Educação, é encaminhado à Câmara um novo projeto que ficou conhecido como “Substitutivo de Lacerda”³⁵. A inovação desse projeto, se comparado ao projeto Mariani, foi a defesa da privatização do ensino ao propor que a educação fosse ministrada em instituições particulares e somente de forma complementar pelo Estado, alegando com isso a liberdade de ensino, além disso, o referido projeto propôs também que o Estado financiasse essa rede particular sem o direito de fiscalizá-la. (ROMANELLI, 2005)

As colocações defendidas por esse projeto, Substitutivo de Lacerda, não agradaram a todos, levantando, dessa forma, uma série de protestos entre os intelectuais e profissionais da educação que acabou culminando no “Manifesto dos Educadores”.³⁶ Em seus protestos, o movimento passou a alertar a sociedade e o governo sobre as implicações dessa proposta. Enfim, após muitos debates travados, no ano de 1961, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº4.024/61.

A referida lei estabeleceu ao setor público e ao privado o direito de ministrar o ensino em todos os níveis. Equiparou os cursos do ensino secundário, atualmente ensino médio, dissolvendo a dualidade que existia anteriormente onde os cursos propedêuticos³⁷ se destinavam às classes dominantes, e o ensino profissionalizante, a

³⁵Em substituição as propostas do Projeto Mariani. Para mais informações sobre o referido projeto consultar: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005, p. 174-176.

³⁶ O documento divulgado por este movimento foi publicado pela primeira vez em 01.06.1959 em: O Estado de S. Paulo.

³⁷ Propedêutica é uma palavra de origem grega que se refere ao ensino. Trata-se de um ensino preparatório introdutório para o ensino universitário.

classe menos favorecidas. Preservou o direito do poder público inspecionar os estabelecimentos do ensino particular e, no que se refere ao ensino superior a possibilidade de suspender o reconhecimento caso o estabelecimento infringisse a lei, diferente do que defendia a proposta do Projeto de Lei Substitutivo de Lacerda.

Segundo Romanelli (2005) a Lei de Diretrizes e Bases não representou grandes modificações para política da Educação no Brasil, uma vez que não proporcionou a ascensão da classe subalterna ao nível superior. Nas palavras da autora, a sociedade brasileira perdeu a oportunidade “[...] de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados [...]” (p. 183).

O favorecimento do setor privado no campo da educação, constante na lei, acabou criando uma barreira para ascensão das classes subalternas ao nível superior de ensino. Isso porque o setor privado se apoderou dos cursos de ensino médio, oferecidos em sua grande maioria no período noturno e com baixa qualidade, mas indo ao encontro das necessidades das classes subalternas que, em busca de melhores condições de vida, acabavam recorrendo a esses cursos em busca do diploma formal, uma exigência o ingresso no nível superior. Por precisarem trabalhar, não podiam estudar em cursos de melhor qualidade, uma vez que esses, geralmente, eram oferecidos durante o período diurno.

Em 1960, inicia-se um período de grandes transformações na economia do Brasil devido à modernização da indústria e dos serviços, além da concentração de renda e abertura ao capital estrangeiro, resultando no endividamento externo do país. Nos anos que antecederam o golpe militar de 1964, no que diz respeito à política de educação, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 4.024, em 12 de fevereiro de 1961, e também criado o Conselho Federal de Educação que aprovou em setembro deste mesmo ano o Plano Nacional de Educação para o período 1962 a 1970. (ROMANELLI, 2005)

Dentre as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, estava a expansão da matrícula até a inclusão de, pelo menos, metade dos que concluíssem o colegial ao nível superior de ensino, meta esta que foi alcançada, pois em 1970 “[...] da população que concluía o ciclo colegial, 62,24% ingressavam nos cursos superiores” (ROMANELLI, 2005, p. 186).

No ano de 1964, o golpe militar que culminou em 1.º de abril deste mesmo ano no golpe do estado, pôs fim ao governo do presidente João Goulart, também conhecido como *Jango*, que havia sido de forma democrática eleito vice-presidente pelo Partido

Trabalhista Brasileiro (PTB). Após a tomada do poder pelos militares, foi estabelecido o Ato Institucional – AI-1 em 9 de abril de 1964 com 11 artigos. Este Ato ditatorial dava ao governo militar o poder de modificar a constituição, anular mandatos legislativos, interromper direitos políticos por dez anos, demitir ou colocar em disponibilidade ou aposentar compulsoriamente qualquer pessoa que fosse contra o governo, além de determinar eleições indiretas para a presidência da República. (ROMANELLI, 2005)

No âmbito da Educação, as primeiras diretrizes formuladas pelo governo militar norteadoras do processo de adequação da futura política de educação ao novo contexto político e econômico foram fixadas desde o início do Governo Castelo Branco (15/04/64 -15/03/67) quando este, nas declarações feitas aos Secretários de Educação de todos os Estados por volta de 1964, destacou que o objetivo do seu governo seria restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes e operários. Com isso, verificase que a nova legislação promulgada pelo governo militar visava criar um instrumento de controle e disciplina sobre os estudantes e operários. Para tanto as seguintes legislações foram instituídas: Decreto-Lei: 4.464/64 que regulamentou a participação estudantil, o Decreto-Lei 4.440 que institucionalizou o salário-educação voltado para os operários, Decreto 57.634/66 que suspendeu as atividades da União dos Estudantes (UNE). (FREITAG, 1984)

Ainda no governo de Castelo Branco, em 1967, foi promulgada uma nova Constituição. Segundo Freitag (1984), essa Constituição antecipa alguns aspectos que nortearão a lei da reforma que acontecerá tanto no nível superior quanto nos 1.º e 2.º graus de ensino além de reforçar o que estava estabelecido na LDB de 1961 no que se refere ao fortalecimento do ensino particular assegurando ajuda técnica e financeira do governo, inclusive com bolsa de estudos.

Quanto a esfera econômica, o governo brasileiro adota uma política de contenção de gastos com vistas a expansão da economia, fato que implicou na limitação da expansão da educação para que esta não pudesse comprometer a política econômica adotada. Esse, portanto, era o contexto político e econômico que caracterizava o país a partir de 1960.

Diante do exposto ocorreu a intensificação da crise da educação que se consubstanciou devido ao crescente número de excedente (pessoas que concluíam o ensino médio e almejavam o ingresso ao nível superior, e outras que conseguiam aprovação no vestibular, mas não eram classificadas devido ao limitado número de vagas). A educação passa a ser vista como o único caminho disponível de ascensão social devido às diversas oportunidades de postos de trabalhos que passam a ser

oferecida pelas grandes empresas decorrendo daí uma série de protestos estudantis sem o controle do governo.

A implantação da indústria de base no país, com a instalação de empresas multinacionais que ocorreu na metade da década de 50 do século XX acabou criando uma variedade de postos de emprego, passando a exigir um nível melhor de qualificação para ocupação dos cargos mais privilegiados ocasionando com isso a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão social que antes se dava através da abertura de pequenos negócios ou o exercício de uma atividade profissional por conta própria (ROMANELLI, 2005).

Associado ao problema da demanda por educação outra questão foi identificada pelo governo e também passou a ser motivo para uma urgente reformulação do sistema educacional. Tratava-se da incapacidade do sistema educacional oferecer recursos humanos de que necessitava a expansão econômica, fato este que ocorreu devido à política de contenção de gastos adotada pelo governo que resultou na limitação da expansão da educação, ou seja, ela não acompanhou o desenvolvimento econômico do país.

A demanda econômica de recursos humanos mais qualificados levou o governo a tomar iniciativas para redefinir a estrutura educacional. Nas palavras de Gadotti (1983) a política econômica implantada começa a exercer pressões sobre a universidade para atrelá-la ao modelo de desenvolvimento imposto. Entretanto, foi a crise dos excedentes que serviu de pretexto para justificar a necessidade de cooperação do governo brasileiro com a *United States Agenci for International Development* (USAID), resultando numa série de acordos que ficaram conhecidos como MEC-USAID. Estes acordos foram os responsáveis pela abertura do Brasil ao internacionalismo como regra de orientação da política educacional e influenciaram através dos seus preceitos ideológicos os Relatórios Atcon e Meira Mattos na condução da Reforma Universitária de 1968. (GADOTTI, 1983)

O discurso do governo que justificou a assinatura do convênio com a *United States Agenci for International Development* (USAID) foi o de que esse seria o único caminho para resolver o problema da crise universitária devido à demanda por educação. Os acordos³⁸ firmados ocorreram entre o período de junho de 1964 e janeiro 1968 e serão decisivos para os novos rumos tomados pela política de educação superior no país. (ROMANELLI, 2005) Contudo, a justificativa utilizada,

³⁸ Consultar os acordos efetivados na obra ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005, p. 212-213.

[...] não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidade para propor uma organização de ensino capaz de antecipar-se, refletindo-a, à fase posterior do desenvolvimento econômico. O momento era propício para essa intervenção, por que estavam asseguradas as pré-condições políticas e econômicas da retomada da expansão e havia, para tanto, uma condição objetiva “justificando-a” (ROMANELLI, 2005, p. 209).

Assim, os acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) visavam ao estabelecimento de convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira nos diferentes níveis de ensino, mas o que mais interessava era os relacionados ao ensino superior, pois segundo Romanelli (2005), o esquema de “reformulação estrutural” das universidades proposto de forma clara pela USAID visava a uma dependência direta das instituições dos países subdesenvolvidos às instituições americanas de ensino superior:

Uma vez diminuindo o engajamento da AID em matéria de ensino superior, torna-se evidente que novas disposições em longo prazo devem ser tomadas para manter as universidades dos Estados Unidos e as do insuficientemente desenvolvidos em colaboração (HILLIARD, 1974 apud ROMANELLI, 2005, p. 211).

Dessa forma, a “ajuda externa” para a educação tinha a finalidade de fornecer as diretrizes para uma reorientação do sistema educacional brasileiro de acordo com as necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, sobretudo das grandes corporações norte-americanas.

Em 1965, o ministro da Educação Raymundo Moniz de Aragão entregou a Rudolph Atcon membro da *Agency for International Development* (AID) a missão de reformular a política educacional brasileira. No que diz respeito ao nível superior, este orientou as linhas gerais de reformulação da universidade brasileira através do que ficou conhecido como Relatório Atcon, publicado pelo MEC em 1966 com o nome: *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*, baseando a universidade segundo os princípios de rendimento e eficiência. (ROMANELLI, 2005)

No ápice da crise estudantil, o governo preocupado com a situação, cria no final de 1967 através do Decreto n.º 62.024 uma comissão especial presidida pelo General Meira Mattos. O resultado do trabalho dessa comissão foi um relatório denominado “Relatório Meira Mattos”. Nele, é ressaltado que o setor universitário passa por uma

crise de autoridade culpando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 pela origem dessa situação devido às amplas atribuições concedidas ao Conselho Federal de Educação sem que este tivesse apto a arcar com elas, sendo assim, a comissão propôs que a LDB fosse revisada. (ROMANELLI, 2005)

Avançando nos estudos sobre o sistema universitário no Brasil, o governo criou um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT), sendo-lhe atribuída a missão de estudar, em caráter de urgência, as medidas a serem tomadas para resolver a situação da crise universitária visando, acima de tudo, à eficiência, à modernização, à flexibilidade administrativa e à formação de recursos humanos qualificados para atender às demandas do sistema econômico. (ROMANELLI, 2005)

Portanto, torna-se explícito, em nossa compreensão, que a intenção era de organizar o sistema educacional de modo que ele pudesse corresponder às demandas da expansão econômica, uma vez que eles identificaram a defasagem existente entre o modelo educacional e o modelo econômico vigente.

Tais modificações propostas pelo GT juntamente com os Relatórios Atcon e Meira Mattos seguiram os pressupostos ideológicos dos acordos MEC-USAID e influenciaram decisivamente a organização do ensino superior do país cujo resultado culminou na Reforma Universitária através da Lei 5.540 de novembro de 1968 e outros decretos paralelos que complementaram a estrutura educacional universitária a que tanto almejavam. Segundo Frigotto (1984) não se pode deixar de mencionar que os acordos estabelecidos pelo MEC-USAID foram inseridos em um contexto fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano,³⁹ ou seja, pela concepção da educação como pressuposto do desenvolvimento econômico.

A reforma universitária ocorrida em 1968, no governo militar, vai, portanto, ilustrar claramente as intenções da burguesia nacional em atrelar o ensino ao capitalismo dependente, seguindo para isso os direcionamentos propostos pelas agências internacionais americanas, fato este que de acordo com nosso entendimento não irá diferir do processo de reforma pelo qual o ensino superior passará a partir de 1990 sob as orientações dos organismos internacionais, conforme será visto mais adiante.

³⁹ No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional com um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o “capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção (FRIGOTTO, 1984, p. 121).

2.2 Reforma do Estado e do Ensino Superior: os rebatimentos na Universidade Pública Brasileira

A partir do pensamento de Saes (1998) sobre a teoria do Estado burguês, concepção que também sustenta o presente trabalho, entende-se que o Estado, em todas as sociedades marcadas pela divisão de classes (escravista, feudal ou capitalista), é a organização especializada em neutralizar a luta entre as classes antagônicas e garantir a preservação das relações capitalistas.

Para cumprir tal função, o Estado cria condições ideológicas que inibe qualquer ação que possa resultar em luta contra os proprietários dos meios de produção. Em outras palavras, a ideologia dominante estabelece o consenso, ela permite “[...] assegurar a inserção prática dos agentes na estrutura social, visa à manutenção – a coesão – desta estrutura, o que quer dizer, antes de mais nada, a exploração e a dominação de classe” (POULANTZAS, 1971, p.33).

Atrelado às condições ideológicas, o Estado mantém sua função econômica e política, no sentido de garantir a reprodução do capital. Netto (2001), ao discutir sobre o papel do Estado no capitalismo de monopólios, destaca que, nessa fase do capital, a preservação e o controle permanente da força de trabalho, tanto ocupada, quanto excedente, constituem-se em função estatal de primeira ordem. Entretanto, para que o Estado cumpra essa função, precisa legitimar-se politicamente, ou seja, precisa incorporar outros protagonistas sociopolíticos, atendendo as demandas das classes subalternas por meio de políticas sociais.

A emergência de um novo padrão de acumulação capitalista, em decorrência da crise estrutural, e a difusão do ideário neoliberal como ofensiva para superação dessa crise impuseram a introdução de novos padrões tecnológicos e formas mais flexíveis de organização do trabalho e da produção pautadas no paradigma da racionalidade econômica.

O delineamento desse processo conferiu, a um pequeno grupo de países, a hegemonia do capital financeiro, deixando à margem da globalização periférica a maioria dos países pobres. Como salienta Neves (2005), a implantação de medidas macroeconômicas e a exploração dos países capitalistas periféricos deixaram claras as intenções dos representantes do grande capital mundial na exploração da classe trabalhadora, estabelecendo um discurso que incorporou suas demandas via estratégias focalizadas e restritivas.

Para legitimar essa nova ordem, fez-se necessária a reconfiguração do papel estatal, a partir da incorporação das premissas básicas do ideário neoliberal. Lançou-se a crítica ao Estado de bem-estar-social como ineficiente, ineficaz e pouco produtivo, para apregoar o Estado neoliberal e as estratégias de ajustes estruturais que legitimavam o consenso em torno dos padrões de relações sociais vigentes.

Com os acontecimentos na economia a partir de 1970, isto é, com as transformações consequentes da crise do capitalismo (crise do petróleo e da dívida, aumento da financeirização do capital, recessão, etc.), o neoliberalismo encontra as condições materiais para ser aplicado, através dos ajustes estruturais, das privatizações e das reformas estruturais empreendidas nos países periféricos.

A aplicação das reformas estruturais nos países periféricos provocou, assim, um verdadeiro desajuste social, uma vez que as agências reguladoras, como o Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional - FMI formularam iniciativas que reduziram o raio de ação do Estado no campo das políticas sociais com a retração do gasto público e a centralização dos recursos na atenção aos mais pobres.

O papel do Estado limitou-se a gerir compensações, entretanto, “[...] torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemonizado pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais” (PERONI, 2003, p.50).

Reforma Universitária de 1968

Durante o período militar o processo de reformas e ajustes estruturais encontra vez através de suas agências reguladoras, como a *Agenci for International Development* (AID), uma das responsáveis diretas pela consagração da estrutura universitária que já estava em processo de implantação no país, concretizada pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior no Brasil e reafirmava os princípios que já haviam sido adotados em legislações anteriores. (ROMANELLI, 2005)

No art. 10 prevê mediante proposta do Conselho Federal de Educação, fixação de distritos geo-educacionais para aglutinação, em universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior existentes no país, reforçando dessa forma a organização por meio da departamentalização.

Segundo Romanelli (2005) essa política de aglutinação faz parte da política de concentração de esforços e recursos humanos para obtenção de maior economia de aplicação de recursos e maior produtividade, característico do sistema empresarial. Isto significa uma forma de “democratizar” o acesso ao ensino superior através do oferecimento maior de vagas à custa da racionalização de recursos humanos e materiais.

Em relação aos cursos ministrados, previu, em seu art. 17, que as universidades e os estabelecimentos isolados poderiam ministrar as seguintes modalidades de ensino: graduação, pós-graduação, especialização e extensão, além de reforçar a organização de cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior, conforme já mencionado estes atenderiam às necessidades advindas da indústria e de algumas áreas da saúde de forma mais rápida e, com isso, atenderia à política de racionalização adotada na política de educação.

Outra mudança empreendida pela reforma foi unificação do vestibular estabelecendo que as provas fossem idênticas, e que ele fosse classificatório (ROMANELLI, 2005). De acordo com Freitag (1984) esta mudança no vestibular resultaria na inflação total da universidade, pois haveria aumento substancial de alunos. De modo a evitar essa inflação, tornou-se necessário introduzir medidas de contenção e expulsão do aluno no percurso universitário, sendo então criado o “jubramento” dando direito às universidades eliminarem os alunos que, durante o básico, não alcançassem a média de pontos fixada por cada universidade.

Para alcançar maior eficácia na Reforma Universitária, foi necessário adotar medidas na política educacional do ensino médio, de modo a corrigir as inadequações desse sistema frente à nova realidade econômica, mas, sobretudo reduzir a demanda para o ensino superior. Isso se tornou possível através da Lei 5.692/71⁴⁰ onde o aluno passava a ser retido nesse nível de ensino, em decorrência dos cursos profissionalizantes, um dos aspectos mais discutidos desta lei. Esses cursos possibilitavam, de forma mais rápida, o encaminhamento para o mercado de trabalho, reduzindo com isso a procura pelo ensino superior. (MEC-DEM, 1975, apud FREITAG, 1984).

Segundo Romanelli (2005) o plano educacional empreendido no governo militar fundamentou-se nos princípios positivistas levando em conta a supremacia da ordem e do progresso, tornando-a dependente do capitalismo internacional, uma vez que foi atribuída como condição necessária para o desenvolvimento econômico do país atendendo aos direcionamentos impostos pelas agências americanas.

⁴⁰ LEI N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 em complemento a LEI N.º 4.024, DE DEZEMBRO DE 1961 fixa diretrizes e bases para os ensinos de 1.º e 2.º graus e dá outras providências.

As medidas que integram a chamada Reforma Universitária da Ditadura Militar mostram que a imposição externa de diretrizes para a educação no Brasil só foi viável porque aqui encontrou um clima favorável para que tais reformas fossem realizadas. Os acordos MEC-USAID contribuíram, portanto para o processo de transformação da educação superior que foram aprofundadas nos governos militares. Sobre esta afirmação, Saviani (1996, p.80) destaca o seguinte argumento de Florestan Fernandes “[...] a Lei n.º 5.540 é um “típico produto” do regime instaurado no país em 1964 e seus resultados não poderiam ser outros que não o da “empulhação” e do “consentimento” com relação ao governo vigente em detrimento de uma outra reforma universitária, que afirmasse a “vocalização da liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro”.

Outro fato relevante é que as reformas realizadas durante o regime militar nos diferentes níveis de ensino acabaram contribuindo para a disseminação de lucratividade na área da educação principalmente no âmbito do ensino superior, como forma de eliminar os focos de tensão caracterizando a educação como um negócio devido ao seu processo expansivo de privatização, alterando significativamente as dimensões do público e privado.

Reforma do Estado no Governo FHC

A Reforma do Estado implantada no Governo de Fernando Henrique Cardoso começou a ser sinalizada em seu projeto de governo para o período de 1995-1998 intitulado “Mãos à Obra, Brasil”. Nesse projeto FHC destacou a necessidade de um novo projeto de desenvolvimento para o país levando em consideração três condições básicas: 1) refazer o esquema de financiamento do desenvolvimento; 2) eleger a criação de empregos como a forma mais efetiva e duradoura de distribuição de renda; 3) fortalecer o poder político decisório. (CARDOSO, 2008).

A consolidação da Reforma do Estado ocorreu a partir da criação do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) em 1995 e a publicação do Plano Diretor neste mesmo ano, liderada pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

A matriz teórica da Reforma do Estado no documento supracitado se fundamenta na concepção da administração pública gerencial, no qual os valores de eficiência, eficácia e da qualidade na prestação dos serviços públicos passam a ser os princípios norteadores da política. (MOURÃO; ALMEIDA, 2005). Com esse propósito, “[...] a ação reguladora do mercado vem substituir os mecanismos de regulação estatal.

Novas funções são delineadas para o Estado brasileiro. [...]”. (ALMEIDA; 2001 apud MOURÃO; ALMEIDA 2005, p. 27).

Sendo assim, conforme explícito no documento do Plano Diretor a Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, onde este deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, fortalecendo-se na função de promotor e regulador do desenvolvimento. Já no plano econômico, o Estado, é considerado essencialmente um instrumento de transferências de renda necessário devido a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. (BRASIL, 1995).

No que tange ao Ensino Superior, o objetivo dessa reforma foi o de transformar a natureza da universidade, de instituição social para organização social, regendo-se por medidas provisórias e emendas constitucionais, submetendo-a aos interesses privados empresariais.

A instituição social aspira à universalidade, tem a sociedade como referência normativa e valorativa, se percebe na divisão social e política e busca universalidade para responder às contradições sociais e políticas, inseparável das ideias de formação, criação e reflexão crítica e, portanto, da ideia de democratização do saber e da democracia, bem como não pode furtar-se afirmativa ou negativamente ao ideal socialista [...] a organização social tem a si própria como referência, apresenta uma instrumentalidade voltada para ideias de eficácia e sucesso no emprego não questiona sua existência, seu lugar na luta de classes, se configurando em universidade funcional e gerencial (CHAUÍ, 1999, p. 4).

A *universidade funcional* se volta para a formação rápida de profissionais que passam a ser requisitados como força de trabalho qualificada e barata, por meio de baixos salários. No processo de formação profissional a modificação e adequação de conteúdos e programas segue a lógica do mercado em direção oposta ao sentido clássico de uma universidade voltada ao conhecimento e à formação acadêmica e profissional. Substitui-se o currículo mínimo por diretrizes curriculares, o que desconfigura a solidez teórica no processo formativo.

A Reforma do Ensino Superior se apoia fundamentalmente na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), e seu estatuto de legalidade que imprime:

[...] a flexibilização enquanto sua grande estratégia de enraizamento, fortalecimento e expansão da “universidade operacional e gerencial”, de destruição da universidade fundada no reconhecimento público de

legitimidade que lhe confere autonomia do saber em relação à religião e ao Estado (CHAUÍ, 1999, p. 4).

[...] o favorecimento da expansão do privatismo, a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão, a supressão do caráter universalista, a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado, a redução do grau de autonomia pensada apenas com autonomia financeira; nexos organizador da vida universitária; a supressão da vida universitária são os traços fundamentais que resultam, como um pacto para o ensino superior, desse duplo e imbricado movimento político de ajuste e de reforma do Estado [...]. Não se trata de acabar com a universidade brasileira, trata-se de acabar com o sistema universitário público (NETTO, 2000, p. 29).

A concepção gerencial da reforma do Estado e o projeto de educação previsto na LDB seguem a lógica capitalista da relação custo-benefício em seus dois objetivos centrais: o primeiro, de natureza ideológica, ao transformar as instituições sociais em organizações sociais (CHAUÍ, 1999); o segundo pela "transferência de todos os centros intermediários de decisão para a área de influência do grande capital" (NETTO, 2000, p. 24).

A Política do Ensino Superior no Brasil, por meio da universidade operacional, desenvolve uma racionalidade instrumental, constitutiva do ideário neoliberal, de sucateamento e destruição do ensino público, com redução de recursos da dotação orçamentária para a educação, ausência e ou redução de concursos públicos e de subordinação do ensino às demandas do mercado.

Segundo Chauí (1999), durante a ditadura militar uma das bandeiras das universidades públicas foi a da autonomia, para que as universidades pudessem tomar suas próprias decisões, serem autoras da norma, da regra e da lei (de acordo com a origem grega da palavra). Essas devem ser instituídas de maneira democrática, dentro dos seus órgãos colegiados, para estabelecer a sua independência e definir como a universidade se relacionaria com a sociedade e com o Estado.

A autonomia da universidade é duramente atacada, com a reforma do Estado brasileiro e as ações do governo FHC. Deslegitima-se a educação como direito, passando esta a ser entendida como serviço, e a universidade vista como prestadora deste serviço, atrelando a autonomia universitária à lógica privatista, empresarial de produtividade e competitividade, com ênfase em expressões como "qualidade total" (qualidade/quantidade empresarial), "avaliação universitária" (avaliação de produtos e resultados) e "flexibilização da universidade" (modificação na forma de gestão de acordo com os interesses do mercado) (CHAUÍ, 1999).

A universidade passa a estabelecer um vínculo direto com o mercado, o que se desvirtua completamente da ideia original do que seja autonomia; e a função da universidade enquanto instituição social, isto é:

[...] uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, o que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 1999, p. 217).

A legitimidade da universidade na forma de instituição social foi fundada nas ideias de formação, reflexão, criação e crítica, principalmente nas ideias de autonomia do saber frente à religião e ao Estado, e da democracia. A legitimidade da autonomia universitária no Brasil foi reconhecida na Constituição Federal de 1988.

Para compreender melhor os nexos entre as diretrizes desses organismos para a educação e o que vem sendo proposto para a democratização do acesso e permanência na educação superior brasileira, analisaremos os documentos do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), identificando as relações estabelecidas com o processo de fomento e implementação das ações afirmativas no Brasil, em particular as políticas de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas.

2.3 Ideário Neoliberal dos organismos internacionais e sua influência na implementação das ações afirmativas nas universidades brasileiras

A atuação dos Organismos Internacionais tem sido fundamental para a elaboração e difusão das concepções que constituem o projeto de dominação neoliberal em escala mundial, sobretudo nos países em desenvolvimento.

De acordo com Lima (2007), as políticas promovidas por esses sujeitos políticos coletivos do capital compostos pelo Grupo Banco Mundial⁴¹, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, mais recentemente a

⁴¹O Grupo Banco Mundial compreende; o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), a Corporação Financeira Internacional (International Finance Corporation- IFC), a Agência Multilateral de Garantia do Investimento (Multilateral Investment Guarantee Agency- Miga), a Associação Internacional de Desenvolvimento (International Development Association – IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas e Investimentos (International Centre for Settlement of Investment Disputes – Icsid) e, mais recentemente, passou para a coordenação do banco o Fundo Global para o Meio Ambiente (Global Environment Facility- GEF). (LIMA, 2007, p.50)

Organização Mundial do Comércio (OMC), vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo, dentre as quais estão inseridas as reformas educacionais.

Dessa forma, se faz oportuno e relevante o conhecimento do papel que esses organismos internacionais vêm desempenhando na condução da reforma educacional, com destaque para o ensino superior, de modo que possamos identificar quando e como elas foram implementadas no cenário educacional brasileiro.

O principal organismo internacional responsável pelos direcionamentos delineados para a política educacional dos países em desenvolvimento é o Banco Mundial (BM), criado em 1944 na Conferência de *Bretton Woods* vinculado, inicialmente, ao Fundo Monetário Internacional (FMI) com a proposta de impulsionar o crescimento econômico, estabelecendo uma nova ordem internacional pós-guerra e com isso alcançar maior estabilidade à economia mundial visando evitar o surgimento de novas crises internacionais. (SOARES, 2009)

Dentre os países mutuários (176 ao todo, incluindo até mesmo o Brasil) os Estados Unidos por deterem a maior parte dos recursos 20%, é quem exerce maior influência na definição das políticas do BM tendo em vista que é previsto no estatuto do referido Banco que a influência nas decisões de votos é proporcional à participação no aporte de capital, fato este que assegura inclusive sua liderança na presidência desde a criação do mesmo. (SOARES, 2009)

Inicialmente o Banco Mundial exercia um papel secundário apenas de ajuda na reconstrução das economias destruídas pela guerra e para concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado, pois o interesse das nações líderes era voltado ao FMI. Contudo, devido às profundas transformações ocorridas no cenário internacional o papel desempenhado pelo Banco Mundial passou por alterações (SOARES, 2009), sobretudo no que se refere à atuação voltada ao financiamento dos países em desenvolvimento que se elevou progressivamente a partir de 1956, já que antes sua prioridade era contribuir para o processo de reconstrução dos países europeus que foram assolados pela guerra.

Em 1980, com a eclosão da crise de endividamento resultado da crise de 1970, o Banco Mundial e o conjunto de organismos multilaterais de financiamento passaram a exercer um papel fundamental no gerenciamento nas precárias relações de crédito internacional, com a função estratégica na reconstrução econômica dos países em desenvolvimento através de medidas de ajuste estrutural, como a redução dos gastos sociais e as privatizações, tornando-se, o representante dos interesses dos grandes credores internacionais, no que diz respeito a assegurar o pagamento da dívida externa e

adequar a economia desses países aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 2009)

No que concerne à educação, Torres (2009) enfatiza que embora a visibilidade do BM neste setor seja algo recente, ele já vem atuando há mais de trinta anos, ampliando cada vez mais seu raio de influência e ação, abrangendo, atualmente, desde as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas bem como através de ajuda para mobilização e coordenação de recursos externos para a educação.

Contudo, de acordo com Torres (2009) a influência do Banco Mundial na definição da política educacional dos países em desenvolvimento ocorreu após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no início dos anos 90 do século XX em Jomtien na Tailândia, organizada pelo próprio Banco Mundial, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para Infância- Unicef e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

A partir das conclusões obtidas na Conferência Mundial de Educação para Todos o BM elaborou as diretrizes políticas da educação para as décadas subseqüentes. Em um contexto de análise global sobre, o setor publicou em 1995 o documento *“Prioridades y estrategias para la educación”*. Neste documento, o BM atribui à educação um fator essencial na formação de “capital humano” necessário para atender aos requisitos do novo modelo de acumulação associando a educação ao crescimento econômico e, conseqüentemente, a redução da pobreza. O documento reiterou ainda o objetivo de eliminar o analfabetismo, sinalizou para diversificação nas fontes de financiamento na educação priorizando a alocação dos recursos públicos para o ensino básico (primário e secundário) enquanto que, para ensino superior, foi proposta a divisão dos custos com os estudantes e suas famílias, bem como o incentivo da iniciativa privada neste setor por acreditarem que isto “desafogaria” os gastos que o setor público estava tendo nesta área.

Conforme sinaliza Coraggio (2009) os documentos que o BM mundial produziu para a reformulação da política educacional dos países em desenvolvimento estavam alicerçados na racionalidade neoliberal em torno do mercado, especialmente no que se refere ao ensino superior, tendo como objetivo que a iniciativa e os recursos privados preenchessem a lacuna deixada pela retirada parcial dos subsídios neste nível de ensino da educação pública.

No início de 1990, a Unesco convocou especialistas de todo o mundo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sendo coordenada por Jacques Delors. Segundo Shiroma et al (2007), essa comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizaram o final do século, enfatizando os rumos que a educação deveria seguir. Como resultado, divulgaram o Relatório *Delors*, produzido entre 1993 e 1996, sendo considerado um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países e que estabeleceu as principais diretrizes defendidas pela Unesco para as reformas educacionais em todo o mundo.

Nesse relatório, a comissão reconhece que o processo de globalização tão acalentado para o progresso das nações contribuiu ainda mais para a distância entre os que ganham (países desenvolvidos) e os que perdem (países em desenvolvimento) e de igual modo para acentuar as atividades criminais devido à facilidade de fronteiras mais permeáveis aos fluxos de informação e moeda facilitando o tráfico clandestino. Além disso, destaca também o crescente fenômeno do desemprego, encontrado, inclusive, em países ricos, demonstrando, claramente, o problema das desigualdades sociais que tem afetado todo o mundo.

Ao proceder às orientações de adequação a esta nova realidade dirigida aos diferentes níveis de ensino, o Relatório *Delors* sinaliza o papel importante que o ensino superior tem desempenhado nesse processo de transformações, tendo em vista que crescem cada vez mais as exigências de qualificação devido à inclusão de modernas tecnologias, tanto nas indústrias quanto na agricultura colocando, portanto, novas exigências à educação:

As Universidades tiveram de conceder mais espaço à formação científica e tecnológica para corresponder à procura de especialistas que estejam a par das tecnologias mais recentes e sejam capazes de gerir sistemas cada vez mais complexos. Como nada leva a crer que esta tendência se inverterá é preciso que as universidades continuem a altura de responder à procura, adaptando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade. (DELORS, 1998, p.143)

Dentre outras observações sobre o ensino superior, o referido Relatório destaca que as universidades, de modo a fomentar o saber, deveriam se tornar abertas e oferecer a modalidade de ensino à distância demonstrando que uso sensato dessa tecnologia pode ampliar as possibilidades oferecidas com um custo relativamente baixo. Apontam também a necessidade urgente de que as universidades dos países em desenvolvimento

recebam cooperação internacional das universidades dos países ricos para que reforcem a capacidade de pesquisa. Este ideal torna-se patente quando o Relatório referencia, como proveitosa a “geminção de instituições de pesquisa de países industrializados com instituições homólogas de países em desenvolvimento” e da “livre circulação de pessoas e a partilha de conhecimentos”, além das necessárias parcerias do setor econômico com as universidades, como princípios importantes, mas desde que devidamente respeitadas as “normas da propriedade intelectual” (Idem, p. 145-146).

Em 1999, a Unesco divulgou outro documento: *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*, no qual apresentou uma avaliação do ensino superior no final do século XX e os desafios postos no ingresso do novo milênio e como ele poderá responder a tais desafios. Neste documento destaca-se um crescente desenvolvimento no ensino superior, e, conseqüentemente, conscientização do seu papel vital para o desenvolvimento econômico e social, e também que tem passado por um estado de crise.

O referido documento reconhece que as tendências atuais tais como: globalização, desenvolvimento tecnológico, o que caracteriza que vivemos em uma sociedade da informação, implicam a necessidade de repensar a atuação e missão do ensino superior identificando novos caminhos e prioridades para o futuro do desenvolvimento, tendo em vista que a sociedade necessita de pessoas com treinamento e conhecimentos em constante atualização. (SHIROMA, et al, 2007)

Deste modo, acena para a necessidade da parceria entre público e privado na busca de alternativas de fonte de financiamento, mas ressalta que o Estado deve assumir a responsabilidade e perceber o ensino superior como um investimento nacional e não como um peso no orçamento público. Aponta, ainda, o documento citado que a pesquisa não é apenas uma das maiores funções do ensino superior, mas uma pré-condição de sua relevância social e qualidade acadêmica, mas ressalta que, para se obter um alcance eficaz do desenvolvimento da pesquisa e conseqüentemente relevância e qualidade do ensino superior dos países em desenvolvimento, é necessário estabelecer parceria com os países desenvolvidos, ou seja, é necessário requerer a solidariedade internacional.

De acordo com Lima (2007), um marco do processo de reformulação da educação superior, que, conseqüentemente, influenciou a recondução das políticas de ensino superior em todo o mundo, ocorreu em Paris no ano de 2003, onde aconteceu a Segunda Reunião dos Parceiros do Ensino Superior (Paris + 5), evento organizado pela UNESCO, com o objetivo de avaliar os encaminhamentos procedidos na declaração final da Conferência Mundial sobre Educação Superior que ocorreu em 1998.

As avaliações realizadas foram disponibilizadas no *Relatório sintético sobre as tendências Mundial sobre Educação Superior* (1998-2003), no qual recuperou o mesmo discurso e linhas de ação da declaração de 1998. (LIMA, 2007), ou seja, a necessidade da adequação da educação superior às mudanças da sociedade da informação, visão meramente mercadológica e o reforço da cooperação internacional nos países em desenvolvimento para o avanço do ensino superior. Esses, portanto, foram alguns dos principais documentos que a Unesco, em consonância com as orientações estabelecidas pelo BM, promoveu nos acordos estabelecidos para a condução da política de educação superior no Mundo.

Assim como os organismos internacionais supracitados, a Organização Mundial do Comércio (OMC), também, passou a exercer forte influência nos rumos da educação superior, sob a lógica do comércio. No rol de suas regras e negociações são incluídas áreas que antes não eram reguladas por critérios comerciais, tais como, os serviços educacionais, especialmente, o ensino superior inserido no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) da OMC e o direito de propriedade intelectual (TRIPS) e sobre o setor de investimentos (TRIMS). No caso da educação, esta foi incluída devido à pressão realizada pelos países desenvolvidos, sobretudo os Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia que estavam interessados no potencial lucrativo que o setor educacional poderia oferecer, passando, então, a educação ser concebida como comércio de serviços. (RIBEIRO, 2006)

Com base nessa perspectiva, a Secretaria do Conselho de Comércio e Serviços elaborou no ano de 1998, o documento chamado “Serviços de educação”, no qual, apresentam, de acordo com Lima (2007), a concepção da OMC sobre a educação segundo a perspectiva de um novo campo lucrativo de investimentos privados que ganha relevância na sociedade do conhecimento. O documento “Serviços de Educação” destaca que a educação superior assume o papel de formar indivíduos qualificados tecnicamente para facilitar o ingresso no mercado de trabalho.

Esses, portanto, são os principais organismos internacionais que incorporaram o discurso neoliberal e conduziram a política educacional, especialmente o ensino superior à lógica do mercado através de sua inclusão no conjunto de serviços a serem regulados segundo as regras gerais do comércio.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que as recomendações do Banco Mundial e demais organismos internacionais para reformulação da política de ensino superior foram seguidas à risca pelos governos que assumiram a presidência do Brasil a partir da década de 90. Ressalta-se, contudo, que Reforma Administrativa do Estado

Brasileiro realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-2002) preparou “o terreno para as outras reformas.” (MOURÃO; ALMEIDA, 2004), a exemplo da Reforma Universitária, aprofundada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2009) que trouxe consigo o discurso da democratização do Ensino Superior, assunto que será contemplado no tópico a seguir.

2.4 O processo de democratização do Ensino Superior e a política pública de ações afirmativas

No bojo das políticas educacionais criadas a partir da década de 1990, surgiu um movimento de expansão da oferta de vagas no setor público, associado a um movimento de privatização do ensino. Em relação ao ensino superior, tal lógica se aprofunda nos anos 2000, onde o governo federal adota estratégias de expansão de vagas na rede pública, sobretudo por meio das universidades federais, ao mesmo tempo em que incentiva a expansão do setor privado, via financiamento público, por meio de programas de governo que tem como objetivo a pretensa “democratização” do acesso a esse nível de ensino, pondo em dúvida a qualidade do ensino e as condições de oferta. No governo Lula foram tomadas as principais medidas para a criação de programas de incentivo ao acesso e à permanência do estudante na universidade, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), além da ampliação de abrangência dos programas já existentes, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Com a criação desses programas, o quantitativo de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) saltou de 3.036.113, em 2001, para 6.379.299, em 2010. (BRASIL, 2014a)

Inicialmente, cabe aqui o destaque ao programa mais representativo na avaliação do ensino médio e de seleção à admissão no ensino superior. Trata-se do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que surgiu em 1998, ano em que contou com um número modesto de participantes – 157 mil (BRASIL, 2014a) –, mas, por meio de uma medida importante tomada posteriormente para democratizar a participação em massa dos estudantes, assegurou a adesão dos alunos de escolas públicas com a isenção do pagamento da taxa de inscrição. A popularização definitiva do Enem teve início em sua edição de 2004, com a instituição do ProUni e a vinculação da concessão de bolsas em instituições privadas à nota obtida neste exame. Também ocorreu a gradativa adesão de

universidades públicas à utilização da nota do Enem como critério total ou parcial de seleção, em substituição ao vestibular tradicional ou atuando paralelamente a este. Em 2005, para termos uma ideia do crescimento do programa, o Enem registrou 3 milhões de inscritos (BRASIL, 2014a). Anualmente esse número mostra-se sempre em ascendência. Na edição de 2012, foram 5.791.290 inscritos e, destes, 73,4% frequentaram o ensino médio regular (BRASIL, 2014a). O Enem tornou-se, ao longo dos últimos anos, não apenas um instrumento de exame nacional de seleção para diversas universidades, mas também um marco que acompanhou as recentes mudanças educacionais advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e influenciou a sistematização das estruturas curriculares em todas as etapas e modalidades de ensino. Ainda cabe destacar a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um programa informatizado de classificação dos candidatos para as instituições públicas de ensino superior que oferecem vagas aos participantes do Enem.

O ProUni, no qual o acesso ocorre por meio da realização do Enem, foi criado em 2004 para conceder bolsas de estudos em instituições privadas para estudantes carentes. O ProUni ainda possui políticas de ações afirmativas destinadas a estudantes pretos, pardos ou indígenas e também aos portadores de deficiência. Este programa de subsídio do governo federal oferece dois tipos de bolsa: a integral, para estudantes que possuem renda bruta familiar per capita de até um salário mínimo e meio; e a parcial, de 50%, para estudantes com renda bruta familiar per capita de até três salários mínimos. Para se candidatar ao ProUni, é preciso ter participado do Enem e alcançado uma pontuação mínima estabelecida pelo programa. As notas do Enem são, então, utilizadas como critério de distribuição das bolsas. Outro critério para obter a bolsa do ProUni é ter cursado todo o ensino médio em escola pública ou em escola particular na condição de bolsista. Também podem ser beneficiados os professores da rede pública que optem por fazer cursos de licenciatura. Em 2005 foram ofertadas 112.275 bolsas e no ano de 2014 o número de bolsas chegou a marca de 306.726 (BRASIL, 2014a)

Em 2005, como observa Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 135), o governo criou a bolsa permanência para atender aos alunos matriculados em cursos em tempo integral e aos bolsistas integrais do ProUni, com uma ajuda de custo para as despesas com transporte e alimentação. Em outra medida do governo, em razão da necessidade de recuperação estrutural, pedagógica e de pessoal das universidades federais, em 2007 foi criado o Reuni, como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como meta principal a ampliação do acesso e da permanência do estudante na educação superior. Com o Reuni, o governo federal promoveu uma

retomada do crescimento do ensino superior público, favorecendo a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades federais. As ações do Reuni visam a interiorização do ensino superior, o aumento de vagas nas graduações, a ampliação dos cursos noturnos e o combate à evasão.

Todavia, cabe ponderarmos que, apesar desta política ter atacado um dos principais problemas do ensino superior no país, qual seja, a concentração regional, através da descentralização dos pólos educacionais das capitais no sentido de permitir o acesso das populações mais distantes ao ensino superior público, dinamizando a sociedades locais e fomentando seu desenvolvimento econômico e cultural, conforme apontam Cepêda e Marques (2012):

As universidades, campi e cursos implantados ainda estão em crescimento físico e humano, com canteiros de obras (adequação da malha de edificações e necessidades funcionais de cada unidade), contratação de docentes para cobertura dos últimos anos de graduação dos cursos implementados e funcionários para o suporte logístico (CEPÊDA e MARQUES, 2012, p. 185).

Este, talvez, seja um dos principais gargalos desta política, uma vez que se trata de um acordo de metas, com recursos e prazos determinados e, tendo em vista a tendência de cortes nos orçamentos das universidades praticada sistematicamente pelo governo, é possível que algumas ações iniciadas com recursos do REUNI sejam interrompidas, comprometendo a qualidade da expansão da rede federal de ensino superior, sobretudo nos campi localizados no interior.

Antes mesmo do Reuni, o governo brasileiro já havia iniciado sua política de expansão do serviço federal de ensino superior pela diversificação e interiorização dos cursos superiores com a multiplicação dos campi das universidades federais. Desde 2003, com a interiorização, o número de municípios atendidos por universidades públicas federais passou de 114, naquele ano, para 237, em 2010. Desde o início da expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi. (BRASIL, 2014a)

Outro instrumento importante de acesso ao ensino universitário é o financiamento dos estudos por meio do Fies. Não é um programa originário deste período de valorização e expansão do ensino superior, mas foi nessa época que sofreu suas maiores alterações para se adaptar às demandas da sociedade por políticas governamentais voltadas à educação universitária. Trata-se de um programa de financiamento da educação superior para estudantes matriculados em instituições

privadas. Os financiamentos são destinados aos matriculados em cursos que tenham sido avaliados de forma positiva pelos processos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pelas avaliações do sistema educacional brasileiro em subsídio às políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Desde 2010, o Fies passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quando os juros foram reduzidos e o pedido de financiamento foi liberado para estudantes em qualquer período do ano. (BRASIL, 2014a)

Pelas atuais regras do Fies, o estudante paga, durante o período de duração do curso, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00. Após a conclusão do curso, ele tem dezoito meses de carência e, nesse período, continua pagando, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00. Este pagamento é referente aos juros incidentes sobre o financiamento. Encerrado esse período de carência, o saldo devedor é parcelado em até três vezes o período financiado e acrescido de doze meses. Isso significa que o aluno que contou com o financiamento por quatro anos terá, dezoito meses depois de concluído o curso, treze anos para pagamento do débito com parcelas mensais. Em 2003 o número de contratos financiados pelo FIES foi de 50.619 e em 2013 chegou ao número expressivo de 663.396 contratos. Em termos globais, o Fies registrou um crescimento de 2026% entre 2009 e 2014. Em 2013, das 5.373.450 matrículas em cursos de graduação das instituições privadas, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior, 1.168.198 correspondiam a estudantes atendidos pelo novo Fies – contratos firmados entre 2010 e 2013, o correspondente a 22% do total. (BRASIL, 2014a)

A mais recente medida de democratização do acesso ao ensino superior refere-se à reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas, além das cotas raciais e étnicas. Esta medida visa promover o acesso ao ensino superior e ao ensino técnico em nível médio à população historicamente menos favorecida. A Lei nº 12.711 de 2012, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), prevê que metade das vagas de todos os cursos e turnos das instituições federais seja reservada a alunos que estudaram todo o nível médio em escola pública. Uma parte dessas vagas é reservada a pardos, negros⁴² e índios, outra parte aos estudantes com renda familiar

⁴² Até o ano 2000 não havia, nas universidades públicas, registro de identificação racial ou de cor dos alunos, segundo Guimarães (2003, p. 256). Iniciou-se o registro por censo ou pesquisa amostral somente quando surgiram as demandas por ações afirmativas.

igual ou menor que 1,5 salário mínimo per capita. Já havia uma divisão aparentemente equilibrada nas universidades federais mesmo antes da Lei de Cotas.

Todas as medidas de democratização de acesso ao ensino superior percorridas até aqui possibilitaram, indubitavelmente, a ampliação da demanda, mesmo com todas as disparidades ocorridas nesse processo, conforme será visto no tópico a seguir.

A ampliação da demanda

Em 2001 havia, em todo o país, 3 milhões de estudantes universitários. Em 2010, este quantitativo saltou para 5,4 milhões. A abertura de novas universidades e de novos cursos, por meio do Reuni, além da ampliação dos já existentes, colocou nas universidades públicas um considerável quantitativo de novos estudantes, mas esse incremento não se mostra tão expressivo, proporcionalmente. Em razão do crescimento contínuo do ensino superior privado, que correu para atender a constante demanda da sociedade por cursos universitários, em especial no Norte e no Nordeste, proporcionalmente, o crescimento tem sido mais significativo. Em linhas gerais, REUNI consiste na expansão do ensino superior público, com poucos recursos, e pela utilização máxima da capacidade de operação das IFES, onde o governo “incentiva” as IFES a firmarem contratos de gestão, por meio do estabelecimento de termos de compromisso, pelos quais recebem verbas públicas pelo cumprimento das metas assumidas, dentro de prazos estabelecidos e mediante indicadores quantitativos. A pretensão do governo é atingir um aumento substancial de ingressantes nas IFES e tem como metas principais: a elevação da taxa de conclusão dos alunos para 90% e o aumento da relação aluno/professor para 18⁴³. (CHAVES, MENDES, 2009)

A fim de atender a demanda reprimida, as IES privadas ampliaram substancialmente sua atuação, saltando de 1.208 instituições em 2001 para 2.100 em 2010, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2010 (BRASIL. Inep, 2010). Em quantitativo de alunos, esse crescimento foi de mais de 126%, considerando o mesmo período. Desde a década de 1990, a ampliação do acesso ao ensino superior se deu, basicamente, pela ampla autorização de abertura de novas IES privadas,

⁴³Neste indicador, as metas de aumento de cursos, vagas e matrículas variam de 60 a 200%, enquanto que a contratação de docentes varia de 15 a 30% (CHAVES, MENDES, 2009, p. 58), onde se percebe uma desproporção entre a expansão das matrículas e as funções docentes. Ressalta-se que nessa relação não estão incluídas as atividades extra-sala de aula (pesquisa, extensão, orientação de alunos, coordenação de programas, cursos, etc.) e docência na pós-graduação e sim, essencialmente, o ensino de graduação (CHAVES, MENDES, 2009, p. 60)

principalmente faculdades, enquanto o crescimento das universidades e dos centros universitários⁴⁴ não foi tão significativo, pois, enquanto as IES federais cresceram 47% de 2001 a 2010, as IES privadas tiveram um crescimento substancial de 74%, considerando o mesmo período, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir.

Quadro III – Número de IES/Brasil

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2001	1.391	67	63	53	1.208
2002	1.637	73	65	57	1.442
2003	1.859	83	65	59	1.652
2004	2.013	87	75	62	1.789
2005	2.165	97	75	59	1.934
2006	2.270	105	83	60	2.022
2007	2.281	106	82	61	2.032
2008	2.252	93	82	61	2.016
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100

Fonte: Brasil, Inep - 2010

Os resultados das políticas de democratização do acesso à educação superior tomadas na década de 2000 pelo governo Lula e pelo ministro Haddad podem ser verificados no crescimento das matrículas nas IES públicas federais. Conforme a Tabela II no início de 2010 entraram 2.378 novos alunos em cursos de graduação, o que corresponde a um aumento superior a 100% em relação ao ano 2000. As matrículas nas universidades federais tiveram, proporcionalmente, a maior elevação no número de ingressos – 140% –, superando, inclusive, as IES privadas, que registraram um aumento de 115%.

Quando comparado o crescimento por região, percebemos que o Sul e Sudeste se mantêm com o maior percentual de estudantes de nível superior, com 107% e 97% respectivamente, entretanto é visível a elevação na participação das demais regiões do País, em especial, o crescimento no Nordeste. Em todas as regiões, há uma elevação no quantitativo de matriculados, porém os percentuais apontam para o destaque da região que passa por um recente processo de crescimento econômico, que permite a possibilidade de realização escolar de uma parcela da população não contemplada

⁴⁴ Os centros universitários são IES que possuem, ao menos, um quinto do corpo docente contratado em regime de tempo integral e um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. As universidades se caracterizam pela produção intelectual mediante o estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional, e possuem, ao menos, um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

anteriormente e que engrossava a massa que compunha a demanda excluída e represada por décadas. (BRASIL, INEP, 2010)

Quadro IV - Número de Matrículas/Região

	Matrículas (2002)	Matrículas (2013)	% de Crescimento
Norte	76.779	128.228	67%
Nordeste	147.464	281.421	91%
Sul	75.985	157.206	107%
Sudeste	139.641	275.687	97%
Centro-Oeste	60.590	89.721	48%

Fonte: Censo/ Inep - 2013

As mudanças processadas nas instituições de ensino superior – particularmente nas universidades públicas federais brasileiras - envolvem processos contraditórios, em que o interesse do sistema econômico, regido pelos ideais neoliberais e orientações de organismos financeiros internacionais se entrecruza com os interesses políticos governamentais para aumentar a escolaridade da população e com as pressões sociais nacionais por mais educação, informações, conhecimentos e democratização do acesso ao ensino. A conjunção desses interesses diversificados, mas que convergem para uma única meta, ampliar a escolaridade da população, transforma o sistema de ensino superior em um complexo espaço de disputas, sintetizadas em duas forças propulsoras: as exigências da produção e do mercado e as exigência políticas e sociais pelo direito a educação e por possibilitar aos indivíduos condições de conviver em um mundo em constantes mutações. Neste jogo de aproximações e distanciamentos envolvendo interesses sociais, políticos e econômicos, o Estado aproveita e fortalece as suas estatísticas educacionais e o seu modelo de desenvolvimento.

Na concretização dos ideais da democratização do ensino superior é reconhecida a exigência de ações políticas, econômicas e sociais capazes de romper as barreiras que, até poucos anos pareciam intransponíveis, particularmente, no cenário da sociedade brasileira. Algumas dessas barreiras já estão sendo derrubadas. Todavia, para que esta transposição se torne realidade permanente e eficiente é necessário a adoção de políticas que garantam um maior incremento de recursos e uma maior e melhor infraestrutura para a educação, assim como a adoção de modelos de gestão capazes de implantar “boas práticas” administrativas e pedagógicas. Naturalmente para isso é, também necessário modificar a cultura escolar e romper com velhas estruturas estabelecidas.

No próximo capítulo será abordada a implementação do sistema de cotas na UFAM, momento oportuno em que os olhares dos atores envolvidos nesse processo serão colocados em evidência.

CAPÍTULO 3

IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UFAM

As cotas implantadas no ensino superior têm particularidades que vão desde os seus objetivos declarados, resultados esperados e formas de justificação pública até a definição dos beneficiários e o seu desenho institucional.

Entre as 91 Instituições de Ensino Superior que tinham programas de ação afirmativa no Brasil, antes da Lei de Cotas, 73% adotavam ações afirmativas étnico-raciais, 67% adotavam algum tipo de cota percentual, 45% adotavam algum tipo de cota étnico-racial percentual e 10% adotavam cota por recorte de renda; entre seus destinatários haviam alunos egressos de escolas públicas, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e beneficiários que recebiam denominações diversas, como afro-descendentes, negros, pessoas definidas como “pertencentes ao grupo étnico negro”, “alunos de raça negra” e pretos ou pardos. (EDUCAFRO, 2017) A Lei Federal 12.711/2012 tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico.

O direito às ações afirmativas obedecia a critérios diferenciados de acordo com o sistema que era adotado. Para as cotas sociais destinadas a egressos de escola pública exigia-se que os candidatos tivessem cursado todo o ensino médio e às vezes também o fundamental em instituição pública de ensino; para as cotas sociais por renda exigia-se uma renda familiar per capita máxima; por fim, dos alunos concorrentes às cotas raciais, algumas universidades exigiam apenas auto-declaração de pertencimento à categoria beneficiária, outras tinham comissões de homologação dessa auto-declaração (como a UFPR, por exemplo), outras exigiam documento de registro público em que conste a denominação de cor e algumas demandavam ainda apresentação de fotografia. (FERES JR, DALFON et al, 2013).

Os diferentes formatos de políticas afirmativas nas universidades revelam distintos desenhos institucionais, ou seja, pluralidade em sua concepção e implementação, com implicações importantes para o grupo destinatário e para a justificação pública da ação afirmativa, bem como para o entendimento de quais são seus objetivos e quais devem ser seus mecanismos de implementação.

A seguir faremos uma breve explanação sobre o desenho institucional da política de ações afirmativas na UFAM, abordando seu histórico e delineamento no âmbito da universidade.

3.1 Desenho Institucional da política de ações afirmativas na UFAM

O surgimento do que se denomina hoje, ações afirmativas, na UFAM, remonta a criação do Curso de Licenciatura Indígena na Universidade em maio de 2008. A aprovação da proposta do curso ocorreu em julho de 2005, quando a Faculdade de Educação - Faced concorreu ao Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - Prolind, lançado pelo Ministério da Educação - MEC. Através do Prolind, a UFAM contribui para a formação superior específica para as etnias *Mura*, *Munduruku* e *Sateré-Mawé*. (UFAM, 2015b)

Naquele momento, em 2005, a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) atenderam à histórica demanda das populações indígenas para esse campo de formação, com a realização de ações afirmativas em âmbito nacional, e, particularmente, no âmbito da UFAM, com atenção ao público indígena (UFAM, 2015b).

O Prolind é um curso regular/modular com duração de cinco anos, que busca formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes. (UFAM, 2015b)

Outra ação afirmativa que possibilitou a inclusão e o acesso ao ensino superior diz respeito ao processo de interiorização dos cursos de graduação em alguns municípios do interior do Amazonas, que até 2005 contavam com a formação realizada por módulos ministrados periodicamente. A partir de 2005, a Instituição passou a oferecer cursos de graduação em unidades acadêmicas permanentes nos municípios de Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins, contribuindo para o crescimento do acesso à educação formal superior e também para a redução do êxodo rural. (UFAM, 2017a)

A grande repercussão no que se refere às ações afirmativas na graduação da UFAM e em todas as IFES brasileiras, ocorreu com a implementação da Lei Federal 12.711/12, conhecida popularmente como Lei de Cotas. De ações pontuais e isoladas como outrora, a lei estabelece uma política institucional de ações afirmativas no território brasileiro. De acordo com declarações da Reitora Márcia Perales a UFAM já tinha, em média, 70% de seus alunos oriundos de escolas públicas, entretanto, cabe ressaltar que a inclusão desses alunos não se deu pelas cotas. A Lei estabelece um

percentual até menor; mas esse percentual é dividido por curso. Ao anunciar a implementação da Lei de Cotas, a reitora declarou ainda que a universidade iria adotar uma política de assistência estudantil para atender a todos os alunos que ingressassem na Universidade com esse perfil. (UFAM, 2017b).

A Lei fixou quatro subcotas que abrangem cotas raciais e sociais: (1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e baixa renda, (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda. A lei determina ainda que a reserva respeite, no mínimo, a proporção de pretos, pardos e indígenas em cada Estado, segundo o último censo demográfico divulgado pelo IBGE.

Anteriormente à Lei de Cotas a Universidade só implementava as cotas raciais, com a reserva de 60 vagas do curso de licenciatura para formação de professores indígenas, conforme foi discutido anteriormente. (EDUCAFRO, 2017)

Em 2014 foi criado o Departamento de Políticas Afirmativas (DPA) pelo CONSAD, no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização da UFAM, com a missão de articular, propor, formular, conduzir e avaliar políticas e práticas de democratização relativas a atividades de extensão, envolvendo estudantes, professores, pesquisadores e povos, comunidades e grupos sociais diferenciados e historicamente desfavorecidos, tais como: **indígenas, quilombolas, afro-descendentes e populações tradicionais e do campo**. De acordo com Baniwa (2017) as políticas e práticas de extensão junto a esses segmentos ocorrem de forma articulada, efetivando a corresponsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica. Ressalta-se que a criação do DPA foi resultado do trabalho da *Comissão Técnica Permanente para Elaboração de Projeto de Política Institucional para os Povos Indígenas* (Portaria Nº 786/2010 – GR), que por meio do *Texto Base para proposta ao Congresso Estatuinte UFAM 2011*, subsidiou a discussão e a construção regimental do departamento. (BANIWA, 2017). Destacamos a importância desse departamento no que diz respeito à luta pelos interesses e demandas, principalmente das populações indígenas e afro-descendentes no âmbito da Universidade; e sugerimos a possibilidade de ampliação de seu público-alvo, de modo a atender também os discentes que ingressaram pelo sistema de cotas.

No ano de 2014, a UFAM publicou em sua página oficial uma reportagem intitulada “Perguntas Frequentes”, e ao responder os questionamentos frequentes entre os discentes sobre a adoção de políticas afirmativas para ingresso na graduação, novamente sinaliza que essa discussão se faz presente na universidade, ainda que de

forma incipiente. A resposta a esses questionamentos foi que a UFAM adota, para ingresso nos cursos de graduação e para fomentar a permanência na Universidade, políticas afirmativas em modalidades distintas (UFAM, 2015c):

1. Estritamente acadêmica – Para ingresso nos cursos de graduação, a Universidade segue a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), segundo a qual as Instituições Federais de Educação Superior (IFES/MEC) devem destinar, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, adotando variações nesse percentual que consideram grupo étnico e renda *per capita*.

2. De caráter pecuniário - Trata-se das políticas afirmativas realizadas através da concessão de benefícios financeiros, que podem ser de dois tipos:

- Financiados pelo Governo Federal: como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – Bolsa Acadêmica e Auxílio Moradia, os quais são distribuídos entre alunos da capital e do interior, conforme os critérios disponíveis em cada edital. O Programa **Bolsa Acadêmica** visa conceder auxílio financeiro a discentes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da UFAM, com o objetivo de custear despesas com alimentação, transporte e material didático-pedagógico, visando à promoção de sua permanência na UFAM. Além da possibilidade de formação acadêmica de seus discentes por meio da participação em projetos de pesquisa, ensino, extensão e inovação. O Programa **Auxílio Moradia** foi instituído na Ufam por meio da Portaria Nº 0315/2013. Destina-se a apoiar discente que se encontre em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente oriundo de outras cidades do interior do Estado do Amazonas, que comprove, até a data de inscrição do processo seletivo de ingresso na Ufam, não residir na cidade do campus onde irá cursar a graduação.

- Financiados pela própria Universidade: a exemplo da Bolsa Permanência, direcionada aos discentes das unidades acadêmicas do interior. O Programa **Bolsa Permanência** foi instituído na Ufam, por meio da Portaria Nº 1.166 de 27 de junho de 2007 com a finalidade de proporcionar auxílio financeiro aos alunos em situação socioeconômica vulnerável regularmente matriculados em cursos de graduação das Unidades Acadêmicas de Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins.

De acordo com a Reitora Márcia Perales, a Universidade desenvolve ações afirmativas, em nível de graduação, visando proporcionar o acesso à Instituição como, por exemplo, o oferecimento de bolsas permanência para estudantes das unidades fora da sede desde que estas foram instaladas. Outros casos citados pela reitora foram a extinção da cobrança de taxa de inscrição no Processo Seletivo Contínuo (PSC) dos

estudantes de escolas públicas no interior do estado em 2009, como também, a aplicação da prova em todos os 64 municípios do Amazonas a partir de 2013. (UFAM, 2015d)

Ainda no ano de 2014, o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFAM ao anunciar as metas a serem alcançadas em 2015 sinalizou a construção de uma política de ações afirmativas própria da universidade, institucionalizada, para evitar ações isoladas nos editais de pós-graduação. O Pró-Reitor afirmou que há quem reduza, por exemplo, as ações afirmativas à mera reserva de vagas, entretanto isso é não ter a dimensão do significado de uma política pública de ações afirmativas, pois a simples reserva de vagas não garante a inclusão. O que garante a inclusão, de acordo com o Pró-Reitor é criar condições para que pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ingressem na Ufam e tenham condições de nela continuar, que obtenham êxito ao longo da vida estudantil. Afirmou ainda nesse período que havia um estudo em andamento para tal regulamentação a ser submetida à apreciação dos conselhos superiores da Instituição. (UFAM, 2017c)

Em fevereiro de 2016, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) aprovou a Política de Ações Afirmativas para ingresso na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Amazonas, por meio da Resolução 010/2016 (UFAM, 2016)

O Conselho considerou o contexto em que foi instituída a Lei 12.711/2012, responsável por definir a reserva de vagas adotada para os cursos de graduação. Segundo o Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, as instituições federais de educação superior têm autonomia para criar políticas específicas de ações afirmativas, que podem, inclusive, suplementar essa legislação. De acordo com a Reitora Márcia Perales Mendes Silva

O passo que o Consepe deu foi importante, e as cotas na graduação também. As regulamentações são importantíssimas, mas a comunidade tem que entender que esse processo não se esgota com a resolução. Nós precisamos acolher as pessoas, respeitando-as. E isso não é realizado apenas por uma Administração, tem que ser feito pelo coletivo da comunidade universitária. As conquistas estão efetivadas, mas o desafio para que nós tenhamos uma sociedade que realmente se respeite está em curso. E não termina aqui. (UFAM, 2016)

Outro investimento, que a nosso ver, pode ser considerado uma ação afirmativa, diz respeito às condições isonômicas para candidatos concorrerem às vagas oferecidas

pela UFAM. No intuito de viabilizar a participação de maior número de candidatos, em meados de 2016, a UFAM passou a adotar, para seus cursos regulares e presenciais, mais um processo seletivo.

[...] além do Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificado (ENEM/Sisu) e do Processo Seletivo Contínuo (PSC). O Processo Seletivo do Interior (PSI) foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAM (CONSEPE) e é voltado a ofertar pelo menos 50% das vagas nos cursos de graduação das Unidades Acadêmicas localizadas no interior do Amazonas. O PSI, gradativamente, substitui o Processo Seletivo Contínuo nas unidades acadêmicas fora da sede. (UFAM, 2017d)

Além do PSI, o CONSEPE aprovou dois sistemas de bonificação, através da Resolução 044/2015:

[...] um para os estudantes que tenham realizado integralmente o ensino médio em escolas situadas no Estado do Amazonas (BE) e outro para os estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas dos municípios do interior do Estado do Amazonas (BI), com exceção de Manaus. A taxa de bonificação será calculada todos os anos, antes da publicação do Edital dos certames. (UFAM, 2017d)

Diante do exposto, constata-se que as ações afirmativas da Universidade têm ganhado contornos próprios, principalmente a partir de medidas recentes como a aprovação pelo Consepe da Política de Ações Afirmativas para ingresso na Pós-Graduação *Stricto Sensu* por meio da Resolução 010/2016; e criação dos sistemas de bonificação na graduação, por meio da Resolução 044/2015. Outras ações pontuais também são realizadas conforme vimos ao longo desse tópico, e apesar de não existir uma política de ações afirmativas estruturada e regulamentada institucionalmente, podemos afirmar que tais ações formam atualmente o desenho institucional da políticas de ações afirmativas da UFAM.

Ademais, as principais ações afirmativas implementadas na UFAM são oriundas de legislações federais, como a Lei 12. 711/12, que criou o sistema de reserva de vagas para ingresso no ensino superior; o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que fomenta a permanência na universidade; e as Licenciaturas Indígenas, que tiveram origem a partir do Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - Prolind, lançado pelo Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria

de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) que atenderam a demanda das populações indígenas para esse campo de formação, com a realização de ações afirmativas em âmbito nacional.

No próximo tópico abordaremos a percepção dos estudantes cotistas acerca do sistema de cotas, onde aprofundaremos nossa discussão sobre as ações afirmativas no âmbito da UFAM.

3.2 O sistema de cotas na perspectiva dos envolvidos: discentes e gestor institucional

O Projeto de Lei 73/99, atual Lei 12.711/12, teve uma história longa de debates e discussões. A proposta original, de autoria da Deputada Federal Nice Lobão (DEM - MA), previa a reserva de 50% das vagas das universidades públicas para estudantes egressos de escolas da rede pública que seriam avaliados de acordo com o coeficiente de rendimento. Não tinha caráter racial. Durante a tramitação, o projeto de lei recebeu substitutivos e agregou outras propostas. Próximo de sua aprovação previa a reserva de 50% das vagas das universidades públicas para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino. Dentro desta faixa, metade deveria ser destinada a jovens de baixa renda e a outra metade, dividida entre a população negra e indígena, de acordo com a proporção étnica do Estado registrada no último censo do IBGE. (MEC, 2017a)

Após mais de 10 anos tramitando na Câmara dos Deputados o projeto foi aprovado e transformado em lei. Criada para ser uma das principais ferramentas de ampliação das oportunidades sociais e educacionais no Brasil, a Lei nº 12.711 foi sancionada em agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e implementada pela Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) o critério único de seleção dos candidatos, e no caso particular da UFAM outro meio de ingresso é o Processo Seletivo Contínuo – PSC. A previsão é de que, em 2022, o sistema de cotas seja reavaliado pelo Poder Executivo. (MEC, 2017a)

No âmbito da UFAM a Lei de Cotas teve seu primeiro ano de vigência em 2013, sendo ofertados 12,5% das vagas para alunos egressos de escolas públicas, através do Edital UFAM nº46 de 28 de dezembro de 2012 que regeu as matrículas realizadas para os aprovados no Processo Seletivo Unificado SISU/ENEM, e do Edital nº 01/2013 do

PSC (UFAM, 2017e). Nos anos seguintes a universidade foi aumentando gradativamente o número de vagas aos cotistas, até que no ano de 2016 foram ofertadas 50% das vagas para alunos egressos de escola pública, obedecendo, dessa forma, ao que estava previsto na lei.

Após a implementação de uma política pública dessa dimensão, compreendemos que é necessário contemplar diferentes aspectos que permeiam sua efetivação e ir além dos documentos oficiais que amparam e registram a sua implantação e execução. É necessário contemplar os sujeitos que, de uma forma ou de outra, fazem parte da efetivação desta política, envolvendo-os, pois como diretamente beneficiados ou interessados nos resultados, estes tem como emitir seu julgamento de acordo com a realidade vivida (PÁDUA, 2000).

Neste caso, em que o objetivo foi analisar a implementação do sistema de cotas na UFAM, é fundamental desvelar o real a partir dos sujeitos, ou seja, como a política vem se efetivando e seus impactos na comunidade universitária, considerando o olhar de diferentes atores envolvidos nesse processo.

Com o intuito de realizar uma análise baseada na vivência/relação dos sujeitos com o sistema de cotas, optou-se por considerar, primeiramente, o olhar dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas na instituição, num segundo momento dos estudantes não-cotistas e, posteriormente, do gestor da política de ações afirmativas/sistema de cotas da UFAM.

Os depoimentos obtidos por meio das entrevistas possibilitaram o conhecer a percepção dos sujeitos sobre a política de cotas da UFAM.

3.2.1 *O sistema de cotas na perspectiva dos estudantes cotistas e não-cotistas*

A finalidade deste tópico é apresentar a percepção dos discentes cotistas e dos discentes não-cotistas sobre a política de ações afirmativas/sistema de cotas na UFAM, que se constituem objetivos específicos deste trabalho. Foi feita uma análise das falas de *alunos beneficiários* pelo sistema de cotas da Ufam e dos *não beneficiados* por essa modalidade de ação afirmativa, mas ingressaram na instituição no início do processo de implementação dessa política no âmbito da universidade. Para o tratamento das falas o método selecionado foi análise de conteúdo a luz de Bardin (2010), por meio da técnica de análise temática. Assim, os significados atribuídos ao tema, colaboraram na definição do caráter do discurso, através de palavras, frases que embasaram a análise dos dados

Natural	Parintins/ AM	Manaus/ AM	Santarém/ PA	Manaus/ AM	Manaus/ AM	Manacapuru/ AM	Pedreiras/ MA	Manaus/ AM	Manaus/ AM	Manaus/ AM
Curso	Zootecnia	Eng. Mecânica	Direito	Medicina	Serviço Social	Agronomia	Enfermagem	Ciências Sociais	Pedagogia	Eng. Elétrica
Período	8°	8°	8°	7°	8°	8°	6°	7°	8°	8°
Renda Familiar	R\$ 2.800	R\$ 930	R\$ 8.000	R\$ 1.500	R\$ 2.000	R\$ 600	R\$ 1.500	R\$ 3.000	R\$ 1.230	R\$ 1.500
Número de Moradores	3	5	5	2	3	2	2	3	3	3
Situação de Moradia	Própria	Própria	Própria	Alugada	Própria	Alugada	Alugada	Cedida	Própria	Própria
Com quem mora	Pais	Pais/ Irmãos	Pais/ Irmãos/ Sobrinho	Cônjuge	Mãe/ Sobrinha	Mãe	Cônjuge	Ávó/ Namorado da avó	Pais	Pais
Depende da renda dos pais/outros	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Atividade remunerada	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

No que concerne a renda familiar 3 discentes afirmaram que a renda da família está entre 1 a 3 SM e 2 estão acima de 4 SM. Ressalta-se que 2 entrevistados não estão mais na situação de renda declarada no ano de ingresso na UFAM, pois foram aprovados em concurso público. No entanto, 3 ainda permanecem na mesma condição e se fossem disputar uma vaga nos dias de hoje, ainda poderiam ser incluídos na modalidade de cota a partir dos critérios de renda e cor.

Dos 5 entrevistados 4 possuem casa própria e 1 reside em casa alugada, sendo que os 4 que possuem casa própria moram com os pais e o que reside em casa alugada mora com o cônjuge, portanto, saiu da casa dos pais para morar alugado com seu cônjuge. Dos entrevistados 3 declararam não depender da renda dos pais, pois exercem atividade remunerada e 2, apesar de também exercerem atividade remunerada declararam depender da renda dos pais, pois a remuneração não é suficiente para se manterem sozinhos.

No que concerne aos estudantes **não-cotistas**, dos 5 entrevistados 2 eram do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idade entre 21 e 22 anos, sendo 4 solteiros e 1 casado e nenhum deles afirmou ter filhos. Quanto a naturalidade, 3 são naturais de Manaus e 2 de outras cidades da região Norte, sendo que 2 residem em casa alugada, 2 em casa própria e 1 em casa cedida. Dos 5 entrevistados, 4 se autodeclararam pardos e 1 se autodeclarou preto, todos com renda familiar de 1 a 3 salários mínimos. Diferente dos cotistas, dos 5 estudantes não-cotistas 4 ainda dependem da renda dos pais e não

exercem atividade remunerada e somente 1 não depende e exerce atividade remunerada, sendo que 3 moram com os pais, 1 mora com o cônjuge e 1 mora com outros parentes.

Na sequência será apresentada a análise dos dados oriundos dos temas-chave abordadas durante a entrevista. Para facilitar a compreensão e a comparação entre os sujeitos, estes serão identificados por siglas e pela ordem numérica apresentada no Quadro VI (Cotista – Ex.: C1, C2, etc.; Não-Cotista – Ex.: NC1, NC2, etc.).

Quadro VII – Ações afirmativas/sistema de cotas enquanto meio de inclusão, acesso e privilégio

Total de depoimentos	Categoria	Agrupamentos das compreensões sobre ações afirmativas/sistema de cotas
05	Ações afirmativas/sistema de cotas enquanto meio de inclusão, acesso e privilégio	<p>É uma oportunidade, um espaço que tu tens pra ingressar no nível superior, que antes de existir eu acho que não tinha esse total acesso, porque o sistema educacional muda muito do público para o privado. Então as bases são diferentes, então antigamente quem podia ter acesso educação básica melhor tinha consequentemente o acesso a universidade. E depois que as cotas entraram, acredito que ficou melhor distribuído. (C1)</p> <p>Ação afirmativa é um sistema criado pelo governo, pra [...] privilegiar de certa forma estudantes de escola pública que tenham baixa renda[...]essas ações não deveriam se estabelecer por muito tempo (C2)</p> <p>[..] ação afirmativa pra mim é proporcionar que pessoas que não estão incluídas no seio, faculdade, de concurso, tenham oportunidade de concorrer com pessoas que tenham maior potencial de conhecimento, enfim, é tipo uma desigualdade pra gerar uma igualdade (C3)</p> <p>[...] é uma política que tenta incluir pessoas que não tenham o mesmo acesso de educação que a grande maioria tem, as escolas particulares por exemplo [...]então eu vejo como um meio de inclusão. (C4)</p> <p>Ação afirmativa, ela vai tentar incluir pessoas com a remuneração não muito alta, que se enquadram no perfil, por exemplo, pessoas negras, pessoas pardas [...]essas pessoas não tem tanto benefício como pessoas que tem dinheiro [...] (C5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

É possível perceber a predominância do entendimento acerca das ações afirmativas relacionados à ideia de inclusão/acesso (C1, C3, C4 e C5) de grupos historicamente excluídos. As políticas afirmativas, de fato, são reconhecidas entre diversos autores como um importante viés para inserção de sujeitos das classes oprimidas na sociedade. Cerri (2008, p.83) faz um debate importante sobre a questão das cotas nas universidades:

No fim das contas, as cotas têm a) permitido à ‘minoridade da minoria’ acessar a universidade, que antes não o fazia; b) permitido a uma parcela da maioria da maioria o mesmo acesso e permanência e c) falhado em garantir a permanência de outros cotistas da maioria da minoria. Inegavelmente estamos a um adiante do que estávamos antes das cotas no quesito inclusão.

Apesar de concordar com Cerri (2008) que as cotas têm propiciado inclusão numa proporção que antes não se via, precisamos analisar as múltiplas facetas dessa modalidade de ação afirmativa, considerando, assim como Salvador (2008), que o campo de intervenção das políticas afirmativas é muito maior do que seu reconhecimento como instrumento político voltado para inclusão, surgem também como um recurso para estancar as tensões advindas da luta de classes, oferecendo, como afirma Nery (2008), um “mínimo” para as maiorias, e diminuindo a possibilidade de mudanças mais profundas na estrutura na sociedade.

Outra questão importante suscitada pelos discentes diz respeito a diferença de oportunidades entre pobres e ricos, estudantes de escola pública e de escola particular. Esta visão está em conformidade com a compreensão de Menezes (2001), para quem as ações afirmativas constituem um conjunto de estratégias que objetivam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontrem em piores condições de competir com outras pessoas em decorrência da prática de discriminações negativas, podendo ser presentes ou passadas. Portanto, representam medidas cujo objetivo está em buscar reparações aos desequilíbrios existentes em determinados grupos na sociedade colocando-os em igualdade de condições para competir com outras pessoas.

Os discursos dos *C1* e *C4* demonstram a percepção desses estudantes quanto à baixa qualidade do ensino oferecido na rede pública de ensino. Quando abordam a necessidade das cotas, a justificativa para sua implementação é feita com base na deficiência de conteúdos do ensino público, da falta de professores e infraestrutura prejudicada, decorrentes de escassos investimentos destinados à educação no Brasil em contraste com o ensino particular, onde os alunos têm mais chances de adentrar numa universidade pública.

De acordo com Bourdieu (2010) a desigualdade gritante entre o ensino fundamental público e privado pode demonstrar que as instituições de ensino público não estão preparando os indivíduos para o ensino superior, tendo em vista não considerarem que seus estudantes farão parte de uma universidade futuramente. Isso pode acontecer, segundo o autor, pela falta de investimentos governamentais, o que sugere a tentativa da reprodução das desigualdades pelo Estado neoliberal, que não

favorece uma formação de qualidade para seus alunos, já que estes não terão (não deverão ter) condições de ingressar no ensino superior.

Essa situação de desigualdade decorre do modelo de acumulação do capital, a apropriação privada da produção, inclusive da produção cultural, que exclui/inclui as massas de trabalhadores de acordo com os seus interesses (KUENZER, 2007).

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007, p. 1170-1171).

No contexto das políticas neoliberais na educação superior, compreendemos que as ações afirmativas/reserva de vagas/sistema de cotas surgem como uma nova “estratégia” de “inclusão/exclusão” na educação superior, as quais estão inseridas no processo de reforma e reestruturação das universidades públicas, conforme já visto.

Dessa forma, o Estado utiliza-se de estratégias e *slogans*, para, nos marcos da governança mundial, manter a governabilidade, precisando estar mais “próximo do povo”, incorporando parcialmente, e de maneira fragmentada, as reivindicações democráticas dos negros, dos trabalhadores, dos explorados, de forma que eles passem do “confronto à colaboração” com o capital. (GENTILI, 2001)

No que concerne a compreensão das ações afirmativas entre os não-cotistas, 60% possuem conhecimento parcial ou praticamente inexistente, conforme os depoimentos dos *NC2*, *NC3*, *NC4*. O *NC2* desconhecia a existência das cotas quando entrou na universidade e o *NC3* confundiu ações afirmativas/sistema de cotas com bolsas. Já a *NC1* tem uma vaga noção do que vem a ser as ações afirmativas, pois insere em seu discurso algumas ideias básicas dessa concepção que giram em torno dos grupos historicamente excluídos/marginalizados, como indígenas e negros.

Quadro VIII – Ações afirmativas/sistema de cotas enquanto vagas, benefício e prioridade

Total de depoimentos	Categoria	Agrupamentos das compreensões sobre ações afirmativas/sistema de cotas
05	Ações afirmativas/sistema de cotas enquanto vagas, benefícios e prioridade	<p>[...] pelo que eu acompanho, são vagas que são destinadas a determinados grupos que tem direito, pode ser os negros, deficientes, até mesmo indígenas [...] (NC1)</p> <p>[...] Pra falar a verdade, eu entrei na universidade sem saber que existia cotas [...] (NC2)</p> <p>É um benefício pra quem precisa né, uma bolsa pra que não tem condições de se sustentar[...] (NC3)</p> <p>[...] eu não sou muito ciente no real o que é o sistema de cotas, só sei que ele dá prioridade em certas ocasiões, é algo que eu acho que é. No caso, eu sei que os indígenas tem direito a essa cota, os cotistas, os indígenas, os negros né, mas te especificar mesmo, eu não tenho conhecimento certo [...] (NC4)</p> <p>Pra mim, eu acredito que a cota, ela é importante porque as pessoas que realmente não tem condições de as vezes pagar um curso pra entrar na faculdade, então é meio que desleal a competição com outros alunos. No caso, eu tiro por mim né, que eu sou aluno de escola pública, e realmente não tem como comparar com outro aluno de uma escola particular, por exemplo. Assim, eu acho que é importante sim a cota, eu sou a favor, embora não tenha me utilizado de cota pra entrar, mas eu sou a favor de cota. (NC5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A nosso ver a concepção mais elaborada entre os cotistas se deu muito mais em razão da busca pessoal de cada um, em virtude do próprio envolvimento deles enquanto cotistas; pelo fato de terem feito essa opção, do que por uma iniciativa da própria universidade em suscitar esse tipo de debate, o que praticamente inexistiu desde que as cotas foram implementadas ou talvez antes de sua implementação.

O desconhecimento sobre as políticas de ação afirmativa leva as pessoas a fazerem afirmações inadequadas acerca de sua aplicação, como no caso do NC3. Neste sentido torna-se fundamental que a instituição, enquanto formadora de opiniões, proporcione a comunidade universitária, principalmente aos estudantes, espaços de discussão sobre as cotas na sociedade brasileira, historicamente marcada por profundas desigualdades e exclusão.

Considerando que a implementação das cotas está intrinsecamente relacionada a inclusão social, mostraremos a seguir a percepção dos sujeitos sobre a existência ou não da relação entre as ações afirmativas/sistema de cotas e justiça social.

Quadro XIX - Ações afirmativas/sistema de cotas enquanto justiça social

Total de depoimentos	Categoria	Agrupamentos das compreensões sobre Ações afirmativas/sistema de cotas enquanto justiça social	
10	Ações afirmativas/sistema de cotas enquanto justiça social	<p>Sim, acredito que sim [...] ela deixa esse papel bem claro, de cada um tem o seu espaço, tem o seu momento, tem o seu local. (C1)</p> <p>Acho que sim. Porque ela vai, no caso, lutar, vai tá ali do lado do estudante, lutando por um direito dele, de estar ocupando um lugar na universidade. (C2)</p> <p>Então, eu acho que não há justiça social nas ações afirmativas não. Eu acho que foi uma forma da sociedade assim, não a sociedade, o governo que implementou isso “ah, vamos nos retratar com pessoal que [...] era relegado [...] (C3)</p> <p>Sim, diretamente. Se você pensar numa determinada população que foi, por 300 anos, 350 anos, escravizado, enfim, não tinha direito algum, [...] eu vejo sim como uma forma, não sei se é a melhor, mas é uma forma. (C4)</p> <p>Não, não é justiça social, porque eu creio que você não pode mudar uma situação [...] que levou anos e séculos da mesma forma. Não é uma justiça. [...] Você está contribuindo de uma forma pequena pra melhoria daquela pessoa, [...] (C5)</p>	<p>Eu acho que não [...] na minha opinião, justiça social é bem mais do que dar só vagas pras pessoas na universidade. Eu acho que é muito mais do que isso. Não adianta nada eu dar vaga pra uma pessoa na universidade se a base dela no ensino não é boa. [...] (NC1)</p> <p>Eu particularmente acho que não. Porque existe cota pra negro. Até que ponto o negro não pode concorrer a uma vaga com outras pessoas. Por que ele tem essa especificidade? Eu acho que certa forma seria uma segregação ou algo do tipo. (NC2)</p> <p>Acredito que sim, porque nem todo mundo tem a possibilidade de ter estudo né, e conseguir realmente uma bolsa, conseguir se manter financeiramente na universidade, então, acredito que sim é justo. (NC3)</p> <p>Eu acho que sim, vamos pro achismo, eu acho que sim. (NC4)</p> <p>Sim, eu acredito que sim [...] pra compensar essa deslealdade, essa competição [...], acho que a cota [...] é uma forma de se igualar socialmente, dando esse direito de um aluno de uma escola pública atuar numa faculdade, numa universidade pública. (NC5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Observamos nos depoimentos que a maioria dos cotistas e dos não-cotistas (60%) considera que há relação entre sistema de cotas e justiça social enquanto 40% não veem relação. Apesar dos cotistas estarem sendo beneficiados diretamente por essa modalidade de ação afirmativa, a posição concernente a essa discussão se assemelha a dos não-cotistas.

Vários discursos apontam que a política de cotas possibilita a promoção da justiça social para os sujeitos antes excluídos ou em vias de exclusão do sistema educacional. A visão defendida por esses sujeitos está de acordo com o pensamento de Sarmiento (2006) quando apresenta os fundamentos das ações afirmativas, dentre os

quais o da justiça compensatória e distributiva. A justiça de que fala o *C4* é a distributiva que concebe as medidas afirmativas com o objetivo de compensar determinados grupos que em razão de injustiças e discriminações sofridas tiveram acesso desigual de oportunidades. Esta concepção é bastante criticada por autores como Dworkin (2005) e Gomes (2001), os quais defendem que a questão está mais centrada na justiça distributiva, que diz respeito à necessidade de se promover a redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riquezas e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade. Enquanto a justiça compensatória é retroativa, visa reparar danos causados no passado, a distributiva baseia-se na busca da justiça presente.

Na opinião do *C5* fica clara a ideia de que as cotas minimizam as diferenças sociais étnicas, mas não corrigem as injustiças étnicas históricas ou promovem a justiça social. É possível observar neste discurso que o estudante utilizou a expressão “contribuindo”, mas tais ações não são suficientes para modificar séculos de desigualdade.

A posição do *NCI* coaduna-se à ideia defendida por Dias Sobrinho (2011) ao argumentar que um dos principais aspectos a serem considerados para a democratização e promoção da justiça social na educação superior é a ampliação das matrículas, no entanto

[...] as importantes políticas de expansão do acesso só se efetivarão sob a condição de ter havido uma cobertura completa e com qualidade nos níveis educacionais precedentes, a começar pela pré-escola. Isso indica um obstáculo, cuja superação requer pesados investimentos públicos: é necessário empreender uma grande expansão da infraestrutura física das escolas de nível básico e, ao mesmo tempo, impulsionar vigorosamente a formação de mais bem preparados professores. (p. 134)

Dias Sobrinho (2011) suscita ainda uma importante discussão dizendo que as políticas para democratização do acesso são necessárias e se caracterizam como aspectos fundamentais na diminuição das desigualdades e pela inserção social dos jovens desassistidos,

Entretanto, têm seus limites e riscos. A maior inclusão que promovem não consegue romper a estrutura verticalizada e desigual da sociedade. Melhoram as condições de vida de mulheres e jovens, e isso é altamente positivo, porém não alteram radicalmente o panorama social polarizado. (Idem, p.148)

Assim sendo, concordamos com a posição do autor de que a política de cotas tem um papel fundamental, mas sozinhas não tem condições de promover a justiça

social historicamente negada para tantas pessoas, e tampouco pode promover a igualdade efetiva e concreta, que consiste numa das buscas das ações afirmativas.

Quando os cotistas foram indagados sobre os motivos que os levaram a se inscrever pelo sistema de cotas, todos foram unânimes em afirmar que se reconheceram dentro dos critérios estabelecidos para essa modalidade de ações afirmativas.

Quadro X - Motivações para opção pelo sistema de cotas

Total de depoimentos	Categoria	Agrupamentos das compreensões/ motivações para ações afirmativas/sistema de cotas
05	Motivações para opção pelo sistema de cotas	<p>[...] pela questão da nota, que elas diferem, os níveis. E pela condição também, que eu podia ter acesso ao ensino superior dentro da minha realidade.. (C1)</p> <p>[...] eu me encaixava nos quesitos lá, eu me inscrevi naquela modalidade que estudei em escola pública toda vida e tinha aquela de renda familiar de 1 salário mínimo e meio, eu coloquei a menor que tinha lá. E pra aumentar também a minha chance de entrar na universidade, eu não queria perder mais tempo. (C2)</p> <p>Tava à minha disposição, apesar de ser contra. Eu pensei: Ah, é mais fácil.[...].(C3)</p> <p>Porque primeiro é um sonho que muitas pessoas tem, e eu também tinha, e segundo porque eu me vi incluído, de acordo com as políticas de cotas, com os critérios.(C4)</p> <p>[...] eu achei que eu me enquadrei no perfil [...] E geralmente, na maioria das vezes, eu coloco nesse enquadramento.(C5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Os C4 e C5 foram os únicos que não citaram a questão das notas ou da chance maior de ingressarem através da opção pelas cotas. Diferente dos C1 e C2, os quais não somente citam a questão das notas, mas também evidenciam que estavam dentro dos critérios e se reconhecem enquanto cotistas. Conforme relatado nos discursos enunciados acima, a questão das notas revela-se de fundamental importância no momento da escolha entre as cotas ou ampla concorrência. De acordo com os C1, C2, C3 e C4, suas notas não possibilitariam a eles ingressar por ampla concorrência. Somente o C5 afirmou que poderia ter ingressado por ampla concorrência e ainda assim fez a opção pelas cotas porque achou que se enquadrava no perfil.

Percebe-se, portanto, que a questão da nota é muito importante, e muitas vezes crucial para essa escolha, a tal ponto que uma pessoa pode ser contra as cotas e fazer essa escolha pela ‘facilidade’ que ela proporciona aos que querem ingressar e não tem nota suficiente pra isso, como o C3.

O discurso do C3 revela uma clara contradição entre suas convicções pessoais e sua prática, pois mesmo sendo contra as cotas, fez e ainda faz uso dela conforme o seguinte trecho:

[...] Oh eu vou fazer o concurso do TRT agora, já sou servidor do Tribunal de Justiça, mas vou fazer o concurso do TRT pra analista agora, aí tinha lá, 12 vagas pra ampla concorrência, 4 pra cotas de negros, eu posso me inscrever, porque a cota de negros é pra pardos e negros, aí o que pensei: ah, eu posso ficar com o meu pensamento normal, ah eu sou contra, isso tá errado, pra que beneficiar os caras, a cor, o quanto ganha, mas eu posso concorrer, tá lá, tá a minha disposição, aí eu me inscrevi. Resultado: o pessoal que vai concorrer com ampla, vai concorrer com 10 mil pessoas, e eu vou concorrer só com mil. É uma **injustiça**, mas tava lá á minha disposição.

A percepção desse sujeito sobre a reserva de vagas enquanto injustiça expressa sua opinião contra as cotas raciais (apesar de ter se posicionado contra as cotas, independente de sua modalidade). Esta percepção coaduna-se ao pensamento de Brandão (2005) quando se posiciona contra as cotas raciais por considerá-la socialmente injusta e defende que as cotas sociais são suficientes no processo de redução das desigualdades.

No intuito de averiguar o conhecimento dos cotistas sobre a modalidade de cota que haviam ingressado, todos foram unânimes em afirmar que se tratava da modalidade de cotas por renda e escola pública. Em nenhum momento citaram a questão da cor, a qual também está incluída nessa modalidade de cotas.

Quadro XI - Modalidade de cotas

Total de depoimentos	Categoria	Agrupamentos das compreensões sobre ações afirmativas/sistema de cotas
05	Modalidade de cotas	<p>Eu não lembro, até 1.500 reais eu acho. Não lembro, eu acho que minha mãe, ela é costureira né, como ela é autônoma né, ela teve que fazer a punho uma declaração de renda. (C1)</p> <p>Eu me inscrevi naquela modalidade que estudou em escola pública toda vida e tinha aquela de renda familiar de 1 salário mínimo e meio, eu coloquei a menor que tinha lá. (C2)</p> <p>Eu me inscrevi em baixa renda. E essa renda era verdade mesmo, na época era uma coisa de louco. (C3)</p> <p>Sinceramente eu não lembro, era renda e escola pública. (C4)</p> <p>Ah, eu acho que foi 1,5 salário mínimo, aquela lá inferior a 1, 5 salário mínimo. (C5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Isso pode revelar, de certa forma, o desconhecimento desses sujeitos sobre a modalidade de cota que se inscreveram ou a concordância por um tipo de cota: as cotas sociais. Essa assertiva pode se revelar ainda mais consistente quando verificamos as justificativas alegadas para concordância com o sistema de cotas, conforme o quadro a seguir, que apresentará o tema “Opinião sobre o sistema de cotas”, seguindo o modelo já enunciado para análise dos resultados.

Quadro XII - Contra ou a favor das ações afirmativas/sistema de cotas

Total de depoimentos	Categoria	Agrupamentos da opinião sobre o sistema de cotas	
10	Contra ou a favor das ações afirmativas/sistema de cotas	<p>Sim, eu sou [a favor] (C1)</p> <p>Como eu te disse né, o cenário que o nosso país tá vivendo, viveu e tá vivendo não é dos melhores na educação, [...] eu penso que não tem que ser um artifício que deva ser usado por um longo período de tempo, que deva sim, ser utilizado, mas o governo tem que tá utilizando outros artifícios pra poder melhorar a educação pros estudantes terem a capacidade de entrar na universidade sem utilizar esse artifício. (C2)</p> <p>[...] eu não concordo com as cotas. Gera até um paradoxo: Ah, mas tu entrou por cotas. Mas eu não concordo. Mas se tem a oportunidade lá e você se encaixa na oportunidade, não é porque eu sou conta que eu vou falar: ah, não quero.[...] eu não acho que seja uma desigualdade que vai gerar uma igualdade.[...] eu penso eu que a maioria é contra, porque dá aquela sensação de “ah, poxa, olha o cara privilegiado ali”. (C3)</p> <p>Então, isso depende. É uma coisa até que eu falava com os professores de história, que alguns falavam que ia tapar o sol com a peneira, de certa forma é, mas entre tapar o sol com a peneira e não fazer nada, é uma política, entendeu. É claro que o ideal seria que você estruturasse a educação pública pra essa discrepância diminuir.(C4)</p> <p>Sim, [...] eu vejo que realmente há muita diferença, de uma pessoa que teve toda uma estrutura familiar e teve todas as condições, duma que</p>	<p>Olha, eu sou a favor, apesar de nunca ter concorrido, mas eu sou a favor sim, porque geralmente essas pessoas, que são os negros, em si as pessoas de baixa renda, são pessoas que não tem tanto acesso a um ensino, como outras pessoas tem, na maioria são pessoas, que não generalizando né, mas se a gente for pesquisar a gente consegue ter um parâmetro de que, quem tá nos melhores cursos são pessoas que tem mais dinheiro. (NC1)</p> <p>Não sei se sou favorável ou não. Mas em alguns caso eu acho que pode ajudar, no caso pra quem estuda no interior, muitas vezes indígenas, tem cotas pra indígenas também, eu acho que seria um ponto positivo. Mas algumas vezes, no caso dos negros, eu acho que não contribui [...] porque isso não quer dizer que pelo fato deles serem negros, eles não tem capacidade de concorrer. (NC2)</p> <p>Sim, inclusive até pra mim mesmo, se pudesse, [...] então eu sou a favor, eu acredito que é muito importante também. (NC3)</p> <p>Eu não vejo porquê não né [...] Eu não vejo como se fosse coitadinhos que precisam, eu vejo que eles tem direito, como a gente também tem. (NC4)</p> <p>Sim, sou a favor sim. (NC5)</p>

		não teve condições nenhuma. É diferente você acordar e ter todas as condições, você ter toda uma estrutura na sua mesa, de uma pessoa que tem que correr atrás, entendeu, tudo vai ser mais dificultoso pra ela. (C5)	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

As falas que apontam para concordância com o sistema de cotas mencionam a deficiência, falta de qualidade e estrutura do ensino público, mas a questão racial é abordada somente por dois não-cotistas. A *NC2* abordou a questão da cor em sua fala, mas para posicionar-se de modo contrário às cotas raciais. Mesmo dentre a comunidade negra, percebe-se uma diversidade de opiniões e vasta discussão travada ao longo dos anos.

O *NC1* faz uma análise das discrepâncias entre o ensino público e privado e afirma que as pessoas que não tem acesso a um ensino de qualidade são os negros, e as pessoas de baixa renda. Essa linha de discussão assemelha-se a abordagem empreendida por Brandão (2005), o qual elucida que o principal argumento dos defensores das cotas para negros é de que a maior parte dos pobres no Brasil pertencem a etnia negra, dessa forma, as cotas estariam atingindo as classes sociais mais baixas. Contudo o autor afirma que esse argumento não é socialmente justo, visto que “o problema desse argumento é que ele faz um silogismo, [...], já que a adoção desse sistema deixaria sempre de fora uma parcela dos negros, pardos e brancos mais pobres” (BRANDÃO, 2005, p. 97). Nesse sentido, o autor reforça o argumento de que as cotas sociais são suficientes no processo de redução das desigualdades.

Entre os cotistas, 80% afirmaram serem favoráveis às políticas afirmativas, apesar de apresentarem (*C2* e *C4*) algumas ressalvas em relação a duração e a possibilidade de estruturação da educação básica para diminuição das discrepâncias entre o sistema público e privado de ensino. Dentre os não-cotistas a grande maioria mostra-se favorável, apesar da indecisão da *NC2* às cotas raciais.

No que concerne a ampliação do acesso via sistema de cotas, 80% dos discentes cotistas afirmaram que o sistema de reserva de vagas tem contribuído para ampliação do acesso e 20% disse que a ampliação não ocorreu especificamente pelo sistema de cotas, mas por outras ações como o PROUNI, dentre outros mecanismos criados pelo governo para ampliação de vagas no ensino superior.

Quadro XIII- Contribuição das cotas na ampliação do acesso ao ensino superior

Total de depoimentos	Categoria	Argumentos da opinião sobre o sistema de cotas	
10	Contribuição das cotas na ampliação do acesso ao ensino superior	<p>Sim, bastante. É como a gente já disse né, se não fosse essa distinção, digamos assim, de classes sociais, não teria a dificuldade de qualquer um membro da classe B a E acessar o ingresso no nível superior. (C1)</p> <p>Nossa não sei dizer, porque as vagas continuam as mesmas né, deixa eu ver, o que tem aumentado é o ingresso, eu já percebi isso na minha área de exatas, esse tipo de pessoas que elas conseguem ingressar na área de exatas que não é fácil, mas com um déficit de conhecimento mesmo. Elas conseguem passar no ENEM, conseguem chegar a uma sala de aula, cursar um curso de engenharia, por exemplo, não importa a engenharia, e apresentar muita dificuldade em relação ao ensino, a base lá de trás, então isso acaba sendo ruim [...] (C2)</p> <p>Com toda certeza tem, eu sou um exemplo. Apesar de ter concorrido com pessoas que hoje em dia vieram do Lato Sensu, notas altíssimas, mas, na faculdade mesmo, eu sou do mesmo nível deles ou até melhor assim. Então, uma pessoa que não ia entrar, mas se inseriu lá no meio, através das ações afirmativas e conseguiu se desenvolver. Agora, eu vou até fazer uma crítica porque..as ações afirmativas possibilitam isso, de uma pessoa que não ia entrar, entrar naquele curso e se desenvolver e ser um excelente aluno, mas também vir alunos, que você não sabe porque aquela pessoa tá ali. (C3)</p> <p>Sim. (C4)</p> <p>Não, não vejo dessa forma. Ampliou, mas não foi devido as cotas, foi devido a outras ações que tiveram da própria política do governo, o PROUNI, várias situações, não foi pelo fato de ser, as ações, que alavancou [...] as cotas pode ter sido um dos motivos, mas maior não foi.(C5)</p>	<p>Acredito que sim, porque é uma oportunidade pra quem quer entrar numa universidade, no ensino superior. Mas, é como eu te falei, não adianta nada dar vaga no ensino superior e não compensar com outras coisas né. As vezes a pessoa entra no ensino superior, mas não tem condições de se manter aqui dentro, ou então, não tá preparada pro curso que quer entrar, uma série de coisas. (NC1)</p> <p>Sim, inclusive eu tava vendo outro dia uma matéria que falava que depois do sistema de cotas, tanto na universidade pública, como na particular, o número de negros aumentou muito o acesso. (NC2)</p> <p>Tem, de certa forma sim, mas eu acho que depois que entra tem um certo filtro. Se a pessoa consegue seguir com os estudos, com o ritmo, eu acho que o filtro dentro da universidade vai permitir ela ficar ou não. (NC3)</p> <p>Olha, eu acho que tá bem mais presente essa interculturalidade, vamos dizer assim, a gente consegue enxergar melhor. (NC4)</p> <p>Sim, eu acredito que sim. As cotas, eu vejo pelos resultados, sempre acompanho os resultados do vestibular, eu vejo que tem assim, como eu posso dizer..os alunos de escola pública tem tido um maior acesso a universidade, eu sei que a maioria se utiliza né, mas mesmo assim, tem a contrapartida, a gente consegue ver a diferença, por exemplo, por cota a nota é sempre inferior, eu não vejo isso como algo bom, porque as vezes o aluno chega aqui se prejudica muito (NC5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Dentre os alunos não-cotistas 100% afirmaram que, de fato, ocorreu a ampliação do acesso, entretanto, percebemos que no desenvolvimento das falas várias observações

foram feitas, as quais merecem destaque. Os *C2*, *C3* e o *NC5* fizeram comentários similares em relação ao problema que muitos alunos sofrem, após ingressarem na universidade, que é o de acompanhar o ritmo, apreender os conteúdos ministrados por uma deficiência da educação básica que estes receberam durante o ensino fundamental.

Dessa forma, fazem uma crítica baseada em suas percepções de que o investimento deveria ser feito na educação de base, para que alunos da rede pública não tenham tanta dificuldade em permanecer na universidade por não terem um conhecimento prévio adquirido. Compreendemos que é inquestionável que haja uma grande expansão da infraestrutura física das escolas de nível básico acompanhada da formação de professores mais preparados e qualificados, e que, de fato, essa deficiência nos estudos das primeiras séries interfere diretamente na absorção do conhecimento das séries posteriores, e que se isso não for corrigido, através de reforço escolar e outras medidas que possibilitem ao estudante acompanhar os conteúdos ministrados, pode continuar interferindo após seu ingresso no nível superior. Entretanto, de acordo com algumas pesquisas, dentre elas a de Cardoso (2008, p. 95) “o rendimento acadêmico dos cotistas é, em geral, igual ao rendimento dos não-cotistas, ora maior, ora menor, mas sem uma tendência clara”

O *NC1* além de fazer a mesma observação dos discentes acima, acrescenta ao seu comentário a situação da permanência.

A implementação de políticas de democratização do Ensino Superior, dentre estas a Lei de Cotas, especificamente para as IFES públicas trouxe consigo não somente a possibilidade de entrada na Universidade de uma parcela significativa de alunos socioeconomicamente vulneráveis, como também uma população mais diversificada para o interior dessas instituições. Essa nova configuração compreende, particularmente, o aumento de grupos étnicos minoritários como negros, pardos e índios, conforme sinaliza a fala do *NC4*.

No contexto brasileiro, esta tendência intercultural em vigência nas universidades através da presença de uma parcela maior de negros e indígenas significa a tentativa de superar toda uma trajetória de exclusão de um contingente de pessoas que até bem pouco tempo não tinha acesso ao Ensino Superior em decorrência de diversos fatores, sendo mais expressivo o socioeconômico (CISLAGUI & SILVA, 2012).

Entretanto, partimos do entendimento de Oliveira & Vargas (2012) que o acesso às IFES públicas não deve ser feito somente através da expansão das vagas via sistema de cotas, mas também pela garantia de permanência desse estudante na rede de ensino

superior até a conclusão do curso, que perpassa fatores como moradia, alimentação, saúde, cultura, lazer, dentre outros.

No que diz respeito a discriminação ou preconceito vivenciado pelos cotistas, 100% afirmaram nunca terem sofrido nenhum preconceito, até porque ninguém sabe que são cotistas.

Quadro XIV - Vítima de preconceito por ser cotista

Total de depoimentos	Categoria	Argumentos sobre preconceito vivenciado por cotistas
05	Vítima de preconceito por ser cotista	<p>Não. Se aconteceu eu acho que eu não percebi. Algum comentário pejorativo ou alguma coisa do tipo, eu não percebi. Ninguém diretamente chegou assim: Ah não você só ingressou porque você participou, não, nunca aconteceu. E também eu acho que as pessoas não sabem, né. Quando a gente ingressa, depois que tu conversa: Ah, tu entrou através de que processo? Mas, sem isso, não tem como as pessoas saberem, senão o pessoal da administração. (C1)</p> <p>Não. Mas já ouvi alguns colegas falando assim, eu também concordo com essa parte, da cota pela parte de cor, não sou a favor dessa parte de cor, eu creio que todos são capazes, independente de cor. Sou a favor até que tire isso das cotas, dessa parte de cor, mas preconceito, não sofri nenhum. (C2)</p> <p>Não. Aqui na UFAM, é interessante que ninguém sabe disso, só se eu falar, ninguém fica investigando, só se a pessoa tiver..muito mau caráter para falar. (C3)</p> <p>Não, eu já vi comentários direcionados a outras pessoas, mas não diretamente pra mim. (C4)</p> <p>Não, até porque quase ninguém sabe, ninguém nunca perguntou. Ninguém conversou sobre isso, então.. (C5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

No que concerne a ter presenciado algum comportamento discriminatório em relação a algum cotista, 80% dos cotistas disseram que não e 20% não soube classificar se, de fato, era discriminatório, mas presenciou comentários com a intenção de diminuir alguns cotistas (C4).

Dentre os não-cotistas, 60% afirmaram nunca terem visto comportamento discriminatório na universidade em relação aos cotistas e 40% narraram algum episódio discriminação e de indiferença em relação a cotistas (NC3 e NC4).

Quadro XV - Comportamento discriminatório presenciado por cotistas e não-cotistas

Total de depoimentos	Categoria	Argumentos sobre preconceito direcionado aos cotistas	
10	Comportamento discriminatório presenciado por cotistas e não-cotistas	<p>Também não. (C1)</p> <p>Também não. (C2)</p> <p>Já vi brincadeira, eu mesmo faço, mas. Eu sei que é errado fazer isso, as vezes a gente brinca: Ah, cotas, não sei o que. Mas, nunca vi mesmo uma pessoa discriminar, até porque, poxa, pra quê. (C3)</p> <p>Eu não sei se discriminatório, é um pouco sarcástico, uma vez só. Tipo, a gente tava numa situação de escolha de grupo, e tinha um grupo que ia ser de certa forma beneficiado, não sei se pela data que ele ia apresentar ou pelo assunto que era mais fácil, e alguém falou “ah isso aí só podia ser algo da cota”. (C4)</p> <p>Aqui dentro da universidade não. (C5)</p>	<p>Eu nunca vi, até porque eu não sei nem quem é cotista, não dá nem pra saber, então, acho que não existe isso aqui não, eu nunca vi.. A gente tá numa universidade, esse tipo de comportamento é inaceitável aqui. (NC1)</p> <p>Não, não que eu tenha observado. (NC2)</p> <p>Sim, inclusive eu tenho uma amiga que ela é negra, passou pra engenharia civil e não foi por cota, foi ampla concorrência. Aí as pessoas olham e criticam “ah tá aqui porque tem cota”, mas ela tem orgulho de dizer que foi por ampla concorrência e esse orgulho já mostra que é uma defesa contra esse preconceito, de ser ampla concorrência. (NC3)</p> <p>Olha, os calouros do segundo período, tem uma moça, que eu estudo com ela, e ela é negra, ela entrou como cotista aqui.. E eu enxergo em certos momentos uma indiferença muito grande com ela, não somente na sala-de-aula, mas nos corredores da universidade. (NC4)</p> <p>Não [...] eu já tô aqui há uns 4 anos, e chega aqui todo mundo é igual assim, nesse sentido. As pessoas não veem “ah, tu é cotista”, “tu é ampla concorrência”. Quando chega aqui meio que todo mundo se mistura, não tem essa diferença.. (NC5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Nesta categoria encontram-se falas que apontam que alguns estudantes não percebem em seu cotidiano acadêmico discriminação com estudantes cotistas. Contudo há relatos opostos daqueles que observam o preconceito e a discriminação presentes na universidade, vindos de colegas. Isso demonstra que o preconceito e a discriminação estão presentes na sociedade, mas não são sentidos por todos os sujeitos da mesma maneira. De acordo com Piovesan (2005, p. 48)

[...] a discriminação significa toda distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o

exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo.

É importante ressaltar que, apesar dos estudantes não perceberem, em sua maioria, a discriminação e preconceito no âmbito da universidade, não quer dizer que isso não exista na sociedade, tanto que, segundo Oliven (2009), a própria política de cotas é baseada no argumento de que a sub-representação de minorias em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade é um reflexo da discriminação social.

No quesito que envolve a inserção em alguma modalidade de Bolsas e/ou Auxílios da UFAM, 20% dos discentes cotistas e 80% dos não-cotistas afirmaram que estavam no processo de concorrência ou já foram contemplados em algum momento, mas nenhum estava inserido efetivamente no período em que foi realizada a pesquisa.

Quadro XVI - Inserção em Bolsa/Auxílio do Programa de Assistência Estudantil

Total de depoimentos	Categoria	Argumentos sobre a Permanência (inserção em Programa de Assistência Estudantil)	
10	Inserção em Bolsa/Auxílio do Programa de Assistência Estudantil	<p>Não. Até tentei, só que tem os requisitos. Mas eu nunca dei entrada nos processos. Mas como eu não me enquadrava nos requisitos eu nem me metia. [...] Então, em virtude dos requisitos dos auxílios eu nunca dei entrada no processo. Eu acredito que esses requisitos sejam um entrave. (C1)</p> <p>Tô tentando esse ano, eu fiquei sabendo porque esse ano divulgaram bastante. Fui no RU, colocaram lá uns informativos, aí eu fui atrás vê. É bastante coisa, deu até vontade de desistir, porque eles pedem bastante coisa mesmo né, aí tipo você não tem como trazer porque é bastante coisa. (C2)</p> <p>Não. Porque eu não posso. Acredito eu que não posso. Eu sou servidor. (C3)</p> <p>Não, nunca procurei. (C4)</p> <p>Não. Por conta do meu trabalho. (C5)</p>	<p>Até então eu não tinha necessidade. Aí veio aquele corte de bolsas de pesquisa, aí eu tive que recorrer, mas até agora não saiu o resultado ainda não. Auxílio moradia e auxílio acadêmico, foi só esses dois que eu concorri. (NC1)</p> <p>Também não. Já cogitei auxílio acadêmico, mas eu sempre perco o prazo das inscrições. (NC2)</p> <p>Já, bolsa extensão, participei por 1 ano. (NC3)</p> <p>Eu estou concorrendo, só que estou esperando o resultado. Saiu mês passado o auxílio acadêmico né, só que até então não saiu nenhum resultado, nenhuma lista, mas eu estou no aguardo. (NC4)</p> <p>Não. Tenho conhecimento, busquei edital, [...], eu me matriculei no bolsa trabalho, só que quando eu fui chamado, chamaram pra um horário que eu tava ocupado, demoraram muito pra me chamar [...] mas efetivamente eu nunca participei. (NC5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O único cotista (C2) que afirmou estar concorrendo alegou que se tratava da primeira vez que se inscreveu nesse tipo de bolsa, apesar de estar no 8º período, finalizando seu curso.

O desconhecimento anterior desse cotista em relação às bolsas e auxílios pode revelar ou não uma falha no processo de divulgação e publicização dos editais por parte da universidade, fator importante para ampliação do acesso e para transparência no processo de concorrência. Apesar dos editais estarem disponíveis na página do Departamento de Assistência Estudantil, do portal da UFAM, o instrumento de divulgação que teve visibilidade para a C2 foi o cartaz anexado no Restaurante Universitário - RU. A questão da divulgação foi abordada por Teles (2015) na implementação da Política de Assistência Estudantil na UFAM, em que os operadores dessa política reconhecem a necessidade de divulgação da assistência estudantil na Universidade, e de criação de mecanismos para que a comunicação sobre os programas, projetos e modalidades de bolsa e/ou auxílios e ações que envolvam as atividades da Assistência Estudantil da Ufam, alcance os estudantes da universidade que apresentam vulnerabilidade socioeconômica.

Outra questão suscitada pelo C1 e C2 foram os requisitos e exigências para inscrição no processo, revelando que as dinâmicas de inclusão adotadas pelo Estado acabam sendo insuficientes para reverter o processo de negação de direitos que envolvem as disparidades sociais dentro e fora das IFES públicas. Ao abordar a concepção de exclusão Mazza (2005, p.183) conceitua esse processo como

[...] dinâmico, multidimensional, por meio do qual se nega aos indivíduos — por motivos de raça, etnia, gênero e outras características que os definem — o acesso a oportunidades e serviços de qualidade que lhes permitam viver produtivamente fora da pobreza

O processo de inclusão social garante, segundo COM (200, s/p)

[...] que as pessoas em risco de pobreza e exclusão social acedam às oportunidades e aos recursos necessários para participarem plenamente nas esferas econômica, social e cultural e beneficiem de um nível de vida e bem-estar considerado normal na sociedade em que vivem

A partir disso, percebe-se a necessidade de inclusão e de garantia de permanência, com a finalidade de combater as mais variadas causas de exclusão social das políticas sociais brasileiras, já que, segundo Zago (2006) a lógica da inclusão

excludente remete à negação do direito, neste caso específico o direito à educação e a políticas de assistência estudantil, principalmente para aqueles mais vulnerabilizados.

As justificativas dos cotistas para a não inserção nos auxílios e bolsas estão associadas ao fato de estarem trabalhando. Dentre os não-cotistas 80% já se inscreveram em algum momento ou estavam concorrendo no edital que estava aberto no período da pesquisa. Somente o NC2 nunca se inscreveu, alegou que sempre perde o prazo dos editais.

Quando se trata de algum tipo de acompanhamento ou ações voltadas para os cotistas, dos discentes cotistas 100% foram unânimes em afirmar que nunca ouviram falar em nenhum tipo de ação voltada especificamente ao estudante cotista e somente 20% dos discentes não-cotistas afirmou que sempre vê alguma informação voltada ao estudante cotista no site da UFAM, entretanto não soube dizer exatamente do que se trata.

Quadro XVII - Acompanhamento direcionado aos cotistas

Total de depoimentos	Categoria	Argumentos sobre a Permanência (acompanhamento dos alunos cotistas)	
10	Acompanhamento direcionado aos cotistas	<p>Não, não conheço. Se existe, se está sendo veiculado, é do meu total desconhecimento. Voltado pro cotista não. (C1)</p> <p>Não. (C2)</p> <p>Nada. (C3)</p> <p>Não, nunca vi. (C4)</p> <p>Não, não que eu saiba. Nunca ouvi falar. (C5)</p>	<p>Tem sim, sempre eles divulgam no site da UFAM, pra quem acompanha né. Quem busca informação, tem lá. Geralmente eles têm um tipo de assistência né, alguma coisa, Apesar deu não ser cotista, mas eu sei que eles têm. Eu não sei dizer o que é. (NC1)</p> <p>Não, não tenho conhecimento. (NC2)</p> <p>Não. (NC3)</p> <p>Não. Nunca ouvi falar. (NC4)</p> <p>Olha, não só pra eles, mas em geral tem monitoria, que eu conheço assim, pra auxiliar, ajudar na questão das disciplinas. (NC5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Tal discussão foi suscitada tendo em vista que no mesmo ano da promulgação da Lei de Cotas, em 2012, o Governo Federal anunciou um pacote de medidas que

assegurassem a permanência de estudantes que ingressassem nas universidades públicas e institutos federais por meio do sistema de cotas

Os estudantes cotistas, com dificuldades de permanecer na universidade (por necessidade de trabalhar, dificuldade de deslocamento ou falta de recursos para comprar livros e instrumentos para fazer o curso) poderão ser beneficiados com o pagamento de bolsas e auxílios especiais. Os valores ainda não foram estabelecidos. (A FOLHA DO MÉDIO NORTE, 2017, s/p, grifo nosso)

Entretanto, em 2013 o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Bolsa-Permanência, ação de auxílio financeiro para estudantes de baixa renda das instituições federais de ensino superior.

A bolsa-permanência será concedida aos estudantes que atendam os critérios para a política de cotas, estejam matriculados em cursos com carga horária maior que cinco horas diárias e que tenham renda per capita familiar mensal de até 1,5 salários mínimos. (MEC, 2017b)

Mesmo que os critérios estabelecidos para inclusão no Programa Bolsa-Permanência sejam os mesmos do sistema de reserva de vagas, tal ação não garante a inclusão dos cotistas, tendo em vista que além de abranger todo o segmento de estudantes de baixa renda, reduz ainda mais a possibilidade de inclusão por conta do critério de carga horária (maior que cinco horas diárias), excluindo vários alunos dos cursos que não atinjam esse número de horas. Até maio de 2016 os únicos alunos contemplados por essa bolsa na UFAM eram do Curso de Medicina. (UFAM, 2017f). A partir dessa data o MEC suspendeu novas inscrições para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas as bolsas que estavam em vigor foram mantidas. Podem fazer novas inscrições somente indígenas e quilombolas. (GLOBO, 2017a)

Ademais a velocidade de inclusão que as federais promoveram – seja com políticas próprias de ações afirmativas, seja por força da lei das cotas – não é a mesma dos recursos que chegam até elas. O descompasso entre os recursos que financiam a política de assistência estudantil é percebido nos números apresentados pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace).

A associação, que representa os responsáveis pelos projetos que garantem a permanência dos universitários nas instituições, diz que, para atender a demanda atual dos alunos, os investimentos na área teriam de chegar a R\$ 1,5 bilhão. O montante é quase o dobro dos atuais R\$ 780 milhões reservados

pelo Ministério da Educação para financiar as políticas de assistência das universidades federais. (BORGES, 2017, s/p)

Tal descompasso também foi evidenciado tanto pelos técnicos quanto gestores da política de assistencial estudantil da UFAM, na pesquisa empreendida por Teles (2015, p.136), quando os mesmos

Reconhecem que as ações da política implementadas têm efetivado direitos aos seus beneficiários na medida em que a relação recursos disponíveis no orçamento/alunos beneficiados tem atendido expressivo contingente de alunos que apresentam vulnerabilidades socioeconômicas. Todavia, destacam a necessidade de ampliação de recursos e outros custeios do PNAES, para que a demanda seja plenamente atendida, considerando os números de candidatos classificados nas listas de espera e o quantitativo de alunos cotistas que são potenciais candidatos das ações de assistência estudantil.

Não é o descompasso entre os recursos e o número de vagas nas universidades o principal problema da permanência dos estudantes de baixa renda, mas o corte de verbas com a educação, o que segundo Teles (2015, p. 103) gera um comprometimento dos programas de assistência estudantil, e “em casos mais extremos, certos programas correm o risco de sucumbir pela falta e/ou diminuição dos investimentos”. Nesse sentido, entendemos baseado em autores como Alves (2007), Pacheco (2009) e Paula (2009), que o discurso de democratização do ensino superior, empreendido pelo Governo Federal, deve ser acompanhado da garantia efetiva na permanência do aluno de baixa renda, através do investimento em recursos humanos e em adequar a estrutura da universidade para receber um número elevado de estudantes que ingressam via sistema de cotas, além de outras políticas de ampliação de vagas.

A Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SISU/MEC), em um balanço sobre o processo de expansão da educação superior entre os anos de 2003-2014 (BRASIL, 2014b), aponta que a expansão da oferta não pode ser desvinculada da manutenção ou mesmo do incremento da qualidade dos cursos oferecidos aos estudantes, entendendo a qualidade como o “atendimento a padrões mínimos de infraestrutura, recursos humanos, conhecimentos produzidos e transmitidos e integração com a comunidade, de forma que a universidade atenda às suas finalidades nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2014b, p. 25-26). Tomando por base essa definição própria do órgão de execução e acompanhamento da política de expansão do ensino superior, nas bases definidas pelos projetos governamentais em curso, observamos que existe um hiato entre a concepção e a materialização da qualidade do

ensino superior nas atuais condições em que ocorre o processo de expansão desse nível de ensino, sobretudo pela via do sistema de reserva de vagas promovido pela Lei de Cotas.

Quando indagados se as ações de assistência estudantil contribuem para permanência dos alunos cotistas na UFAM, praticamente todos foram unânimes em afirmar que sim. Reconheceram a importância da assistência estudantil para a permanência na universidade, citando casos de amigos ou até mesmo deles próprios, o que expressa a dimensão importantíssima desta assistência na vida de um estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Quadro XVIII - Contribuição da assistência estudantil para permanência do aluno cotista na UFAM

Total de depoimentos	Categoria	Argumentos sobre a permanência (contribuição da assistência estudantil)	
10	Opinião sobre a contribuição da assistência estudantil para permanência do aluno cotista na UFAM	<p>Sim, eu tenho até amigos agora que tão no 8º período com muita dificuldade, até pensando em: [...] trancar. [...] por falta de dinheiro, por falta de condições de vir[...] Se as pessoas puderem melhor analisar para você ter acesso aos benefícios, sem dúvida o índice de permanência nas cotas seria muito maior. (C1)</p> <p>Sim, de certa forma, a pessoa que vem de fora, por exemplo, tenho colegas que são do interior de Tefé, que não tem família aqui, de certa forma tá contribuindo o auxílio moradia, pra ajudar a alugar um local aqui perto, ajuda de certa forma. [...] já estou no 8º semestre aqui, no 8º período, assim não fez diferença pra mim, eu procurei agora, mas se conseguir, consegui né, vai ajudar de uma forma mais, mas se não conseguir também vou continuar me virando como tava, dando umas aulas aqui, outra ali, aí vou levando, mas não me permitiu continuar aqui né.(C2)</p> <p>[...] eu vou falar um exemplo clássico, tem uma amiga minha que [...] tem esses auxílios, [...] Então realmente, nesse ponto, nesses auxílios, eu acho que contribuí, contribuí porque tem 2, 3 amigos que realmente eles ficam mais por conta disso. Se não tivesse esses auxílios, já tinham ido embora. (C3)</p> <p>Então, pelo menos, pelo que eu vejo, a faculdade não te cobra muito a questão financeira, é claro que</p>	<p>Eu acredito que sim, porque até agora, se a pessoa quer ficar na universidade ela dá um jeito de ficar, busca os auxílios, a UFAM disponibiliza e o pessoal corre atrás. Quem não quer não vai atrás, isso faz parte do interesse particular de cada um. [...] (NC1)</p> <p>Eu acredito que sim, porque quando eu cogitei entrar no auxílio acadêmico, a bolsa era de 300 reais, era o valor do meu aluguel, então se eu conseguisse, no caso, o valor do aluguel seria um dinheiro a menos. [...] (NC2)</p> <p>É difícil falar porque eu não sou cotista, mas deve contribuir, mesmo eu não sendo, me ajudou de certa forma, pelo menos com o básico, que é transporte, xerox, alimento no RU, ajudou de certa forma. (NC3)</p> <p>Ele ajuda né, acho que toda ajuda é bem vinda. Gente que não trabalha, não tem uma remuneração, 300 reais ajuda, principalmente no transporte público, na refeição, que é só 1,20, mas tem gente que não tem 1,20 pra almoçar e a xerox,, a gente gasta muito com xerox, quem vivenciou a UFAM, os 4, 5 anos, sabe como é. [...] (NC4)</p> <p>Olha, vou ser bem sincero: acredito que não. Só o fato de ter cotas não é a solução. É preciso com que esse aluno se mantenha, como eu falei anteriormente, muitos acabam desistindo né. [...] (NC5)</p>

		<p>you have to have the minimum that would be the bus fare and that, many times you have to eat here, but you have the RU, so that is not a problem. [...] But those who come from outside, they have a big problem with housing. (C4)</p> <p>Yes, she contributed. For a person who has nothing, receiving 200, 300 reais is already a help. (C5)</p>	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Constata-se dessa forma que as ações de assistência estudantil recebidas são percebidas como fundamentais para a permanência na universidade. Apesar de nenhum cotista ter falado de si, citaram casos de colegas que, sem os auxílios e as bolsas do Programa de Assistência Estudantil, a continuidade dos seus estudos e a permanência na universidade ficaria comprometida. Embora a assistência estudantil tenha a finalidade de destinar recursos e mecanismos para que os estudantes permaneçam na universidade e concluam seus estudos, Gonçalves (2008) defende que essa política não deve se voltar apenas para a parte econômica, devendo também ser trabalhada em consonância com aspectos pedagógicos e psicossociais.

Portanto, compreendemos que a implementação de políticas afirmativas na modalidade de sistema de cotas sozinha não vai garantir aos estudantes negros, pobres, indígenas, filhos dos trabalhadores a permanência com qualidade e conclusão dos seus estudos. Mas, sim, uma política nacional de ampliação de vagas nas universidades públicas com efetiva garantia de qualidade, assistência estudantil nos aspectos socioeconômicos, pedagógicos e psicossociais e mais verbas para educação pública em todos os níveis.

Considerando também a necessidade de investigar o sistema de cotas segundo o ponto de vista de seus operadores, no próximo tópico apresentamos essa modalidade de ação afirmativa na perspectiva do gestor responsável pela sua implementação na UFAM.

3.2.2 O olhar do gestor do sistema de cotas na UFAM

Tendo considerado a implementação do sistema de cotas na UFAM a partir dos discentes, vejamos agora a compreensão dessa temática a partir do olhar do gestor

responsável pela sua operacionalização no âmbito da UFAM. Para tanto seguimos a mesma linha já utilizada na coleta de dados com discentes cotistas e não-cotistas.

Tendo em vista que a política de ações afirmativas na modalidade de sistema de reserva de vagas, implementado a partir da Lei de Cotas é operacionalizado pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROEG realizamos entrevista com o Pró-Reitor de Ensino e Graduação com objetivo de investigar o seu olhar acerca da implantação do sistema de cotas na UFAM. Para o tratamento e análise das falas o método selecionado também foi análise de conteúdo a luz de Bardin (2010), através da técnica de análise temática.

Assim sendo, os significados atribuídos ao tema, contribuem na definição do caráter do discurso, através de palavras, frases que embasarão a análise dos dados juntamente com o referencial teórico que delinea o referido estudo. Dessa forma, construímos o quadro abaixo com base nos seguintes elementos:

Quadro XIX – Divisão por temas-chave (gestor)

Tema Central	Temas-Chave
Ações afirmativas/sistema de cotas na UFAM na perspectiva do gestor	Compreensão sobre ações afirmativas Surgimento/existência de ações afirmativas na UFAM Processo de implementação do sistema de cotas na UFAM Permanência Avaliação do sistema de cotas Democratização do acesso ao ensino superior

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Após a construção do quadro com os temas-chave que nortearam a análise, os discursos do gestor do sistema de cotas da UFAM foram organizados para análise do tema sobre “Compreensão sobre ações afirmativas” conforme observa-se no quadro a seguir:

Quadro XX - Ação afirmativa enquanto medida necessária para tornar a sociedade mais justa

Categoria	Compreensão sobre ações afirmativas
	Bom, eu entendo que essas políticas tem como principal justificativa pra elas uma resposta, vamos dizer assim, a esse quadro de extrema desigualdade social que o Brasil vive já desde sempre na sua história e no campo da educação [...] eu entendo que elas são necessárias por conta das

<p>Ação afirmativa enquanto medida necessária para tornar a sociedade mais justa</p>	<p>desigualdades extremas no que diz respeito tanto ao acesso ao sistema de ensino, quanto a falta de garantia da qualidade do ensino que se oferece, e portanto, do que se recebe [...] porque se assim não fosse nós teríamos ainda no Brasil um quadro como há 15, 20 anos atrás, e olhando mais pra trás esse quadro é nítido de você ter apenas uma parcela muito pequena da população brasileira tendo acesso à educação de qualidade no Brasil né. E qual é essa parcela? Essa parcela era daqueles que economicamente tem mais privilégios e que, portanto, esses é que conquistam, ocupam o espaço nesse sistema de educação. Eu entendo as ações afirmativas como uma busca de [...] tornar a sociedade mais justa. A educação é um direito constitucional, então segundo esse direito todos os cidadãos brasileiros deveriam ou devem, segundo a Constituição, ter as mesmas condições de acesso à educação como um bem comum, como um valor, um valor social que é inerente a todos, mas isso não é verdade. Então, se não houver uma ação que promova uma mudança nessas condições, de relações sociais, pra que as pessoas tenham acesso a esse direito; nós poderíamos então dizer que nós temos uma Constituição que na prática não é eficaz.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A fala do Pró-Reitor que está associada a ideia de que o governo não cumpriu o seu papel em oferecer uma educação pública e de qualidade aos cidadãos, segue o mesmo entendimento de alguns discentes cotistas e não-cotistas. Segundo Dias Sobrinho (2011, p.121) “o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional, e um instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado”.

A compreensão acerca das ações afirmativas descrita pelo Pró-Reitor assemelha-se à abordagem de Menezes (2001), para quem as ações afirmativas se constituem um conjunto de estratégias que objetivam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontrem em piores condições de competir com outras pessoas em decorrência da prática de discriminações negativas, podendo ser presentes ou passadas. Portanto, representam medidas cujo objetivo está em buscar reparações aos desequilíbrios existentes em determinados grupos na sociedade colocando-os em igualdade de condições para competir com outras pessoas. Entretanto, compreendemos, assim como Gomes (2003), que as ações afirmativas constituem-se em estratégias que tem a função de viabilizar a harmonia e a paz social, seriamente perturbadas quando um grupo social se vê a margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso. Assim, a inclusão proporcionada pelas ações afirmativas, ao mesmo tempo em que atende as reivindicações dos grupos socialmente excluídos, coopera para o interesse da classe dominante, em que o Estado continua sendo usado como órgão para manter os trabalhadores sob controle. Nesse sentido é que as propostas de reforma da universidade pública brasileira inserem-se num projeto de mundialização da economia, da educação

(MELO, 2004) e de reforma do Estado, necessário à manutenção da ditadura do capital, tendo os organismos internacionais como seus principais fomentadores.

Compreendemos que a política de ações afirmativas, em particular a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, está articulada às políticas para conciliação de classe que são necessárias ao processo de mundialização do capital e da educação, contribuindo, através da integração das reivindicações e da educação do trabalhador, para colaboração e não mais para o confronto entre as classes.

A educação superior, assim como a escola, é vista como um dos motores do desenvolvimento econômico. Essa ideia foi/é amplamente disseminada, como “panacéia” para resolver as desigualdades entre os países e entre os indivíduos, “mediante os organismos internacionais (BID, Bird, OIT, Unesco, FMI, Usaid, Unicef) e regionais (Cepal e Cintefor), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital” (FRIGOTTO, 2000, p. 41).

Quanto a questão feita ao Pró-Reitor sobre o surgimento/início da implementação de ações afirmativas na UFAM, o mesmo ressaltou somente da Lei de Cotas, considerando a mesma como uma das principais ações afirmativas da Universidade no âmbito do ensino.

Quadro XXI - Início das ações afirmativas na UFAM

Categoria	Surgimento/existência das ações afirmativas na UFAM
Início das ações afirmativas na UFAM	Olha, eu não vou ter muita certeza em afirmar isso em função até de uma falta de conhecimento da minha parte, mas [...] eu penso que [...] uma das principais ações afirmativas que a UFAM fez no âmbito do ensino, principalmente do incentivo a graduação foi aplicar a lei das cotas né, a famosa lei das cotas que estabelecia um número, um percentual das vagas ofertadas pra estudantes de ensino médio oriundos da rede pública de ensino. Então, essa pra mim é umas das principais ações afirmativas no que diz respeito [...] a garantir melhores condições de disputar o acesso e depois de conseguir ser incluído, de conseguir entrar pro ensino superior. Isso vem, se não me falhe a memória, de 2013 né. [...]Então, a UFAM, [...] assim como todas as universidades federais no Brasil, [...] não é nem uma questão de aderir, ela implementa, porque lei não se adere né, lei você cumpre, ela começa a cumprir a lei de forma escalonada.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A fala do Pró-Reitor aponta o desconhecimento de sua parte em relação as ações afirmativas que a universidade já desenvolvia, as quais foram abordadas no item 3.1 desse capítulo. Entretanto quando questionado se tinha conhecimento de outras ações afirmativas implementadas na UFAM, o Pró-Reitor destacou algumas ações que, segundo ele, podem ser consideradas ações afirmativas.

[...] Eu vou dar [...] duas ações que eu penso que tenha haver com o que diz respeito a uma ação afirmativa no sentido de garantir a permanência e o acesso. O **programa de bolsa de monitoria**, que oportuniza aos alunos [...] ter uma experiência de apoiar os professores de disciplinas na ministração dessas disciplinas e a partir dessa experiência fortalecer os seus conhecimentos, daquela disciplina daquela área e com isso oportunizar também aos outros alunos uma espécie de uma tutoria de um apoio pedagógico que com certeza também é um apoio positivo que diz respeito a melhorar o desempenho acadêmico. E a outra ação tem a ver com a [...] **bolsa trabalho** [...] que são subsídios [...] que alunos em um determinado nível de vulnerabilidade [...] recebem a partir de uma triagem, que é feito por uma outra Pró-Reitoria, que nós sabemos que essa bolsa trabalho mantém o aluno [...]. Mas essas duas ações, eu entendo que são ações afirmativas, porque tem na sua essência a ideia de enfrentar um quadro desfavorável [...] o estado ideal para o aluno entrar e permanecer na universidade e ter êxito ao final do seu percurso acadêmico.

As bolsas mencionadas pelo Pró-Reitor, bolsa monitoria e bolsa trabalho, dizem respeito a subsídios financeiros que tem como contrapartida um serviço desenvolvido pelo discente na própria universidade, seja como apoio pedagógico, como no caso na monitoria, seja como apoio administrativo, como no caso da bolsa trabalho. Entretanto, a bolsa monitoria não passa por uma avaliação socioeconômica e nem obedece a critérios de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, não tem o objetivo de incluir os grupos socialmente excluídos, característica própria das ações afirmativas. Dessa forma, não compreendemos essa bolsa como ação afirmativa, pois se destina aos discentes que atendam os critérios acadêmicos, independente de sua situação socioeconômica e racial. Ressaltamos que a possibilidade de inclusão de grupos marginalizados nas diversas bolsas de caráter acadêmico poderia ser pensada no âmbito da Universidade, inclusive no caso da bolsa monitoria, citada pelo Pró-Reitor.

Esse entendimento diferenciado sobre quais sejam, de fato, as ações afirmativas implementadas no âmbito da Universidade, expressa uma lacuna deixada pelas poucas iniciativas de discussão sobre essa temática, mesmo quando ocorreu a aprovação da Lei 12.711 no ano de 2012, ou seja, antes de sua implementação efetivada no ano de 2013, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro XXII - Discussão sobre o sistema de cotas

Categoria	Processo de implementação do sistema de cotas na UFAM
Discussão sobre o sistema de cotas	Olha, eu penso, como eu disse a pouco, lei se cumpre, [...] o que deve ter acontecido foi “olha a UFAM vai implementar a lei de cotas, vai destinar 12,5%, então isso foi discutido com as coordenações dos cursos de graduação, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, que é responsável por isso, por essa parte de registro e acompanhamento acadêmico, e a lei foi implementada [...] eu não me lembro de ter havido uma discussão no sentido do que se poderia fazer para além disso, mas eu penso que [...] nós fomos às unidades acadêmicas, nós fomos notificados “olha a UFAM vai cumprir a lei”, então isso sim, para além disso eu não me lembro não.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A fala do Pró-Reitor revela a existência de poucas discussões com a comunidade universitária sobre as ações afirmativas e a Lei de Cotas. As discussões que existiam eram isoladas e estavam restritas muito mais em nível de pós-graduação, tendo em vista que alguns Programas de Pós-Graduação – PPG’s (História e Geografia) já implementavam cotas para indígenas, antes mesmo da criação da Política de Ações Afirmativas para ingresso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por meio da Resolução 010/2016. Também ressaltamos a criação de um Grupo de Trabalho – GT Ações Afirmativas no ano de 2015, o qual promoveu discussões em forma de seminário sobre ações afirmativas voltadas para estudantes indígenas, afrodescendentes, quilombolas e de comunidades tradicionais na Universidade, e produziu uma proposta de política de ações afirmativas para esse público, que foi entregue a então Reitora Márcia Perales, para posteriormente ser aprovada pelo CONSUNI, o que até o momento não ocorreu. (UFAM, 2016)

Entretanto, concordamos com a fala do Pró-Reitor de que outras ações afirmativas já existiam na universidade, a exemplo da Bolsa Permanência, criada em 2007, todavia, não era denominada como ação afirmativa, até mesmo pela inexistência de uma política interna institucionalizada da **graduação** através de regimentos internos ou portarias, como fica claro na fala a seguir, a partir do questionamento da existência dessas regulamentações específicas da UFAM sobre cotas.

Não, no que diz respeito às cotas, ou seja, reservar vagas para alunos com determinado perfil, a UFAM não tem para além dessa lei, ela não tem mais nada.

Apesar de não existirem legislações específicas da UFAM, o Pró-Reitor sinalizou como iniciativa da PROEG a criação de uma ação afirmativa na graduação, aprovada em 2015 e implementada em 2017 (Resolução 044/2015), que se constitui numa bonificação para estudantes que cursaram o Ensino Médio no Amazonas, tendo em vista que os estudantes do Amazonas concorrem, para ingresso na UFAM via ENEM, com estudantes de todo o Brasil, e a qualidade do ensino que o discente do Amazonas recebe é comprovadamente inferior se comparada com a dos outros Estados, de acordo com o depoimento do próprio Pró-Reitor.

Quadro XXIII- Iniciativa na proposição de ações afirmativas na graduação

Categoria	Surgimento/existência de ações afirmativas na UFAM
<p>Iniciativa na proposição de ações afirmativas na graduação</p>	<p>O que nós fizemos aqui na Pró-Reitoria no ano passado, [...] nós propusemos ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o conselho aprovou [...] uma bonificação, é uma outra ação afirmativa, essa sim uma proposição nossa e aprovada e implementada, agora está sendo implementada nós estamos inclusive fazendo as matrículas dos alunos pra 2017, que são os primeiros a receberem essa bonificação. Nós criamos uma bonificação para estudantes que realizaram o ensino médio no Estado do Amazonas. A base que justifica essa bonificação, foi que nós percebemos que o desempenho dos estudantes do Estado do Amazonas, quando comparado ao desempenho dos estudantes do resto do Brasil, ele é menor. E ele é menor, inclusive, em relação a outros estados da região norte. O Amazonas tem nível de desempenho acadêmico de ensino médio menor que o Pará e Tocantins, na Região Norte. E em relação ao Brasil essa relação, ela é menor. O que essa constatação nos fez crer: se metade das vagas que a UFAM oferece no cursos de graduação [...] são ocupadas pelo ENEM, pelo Exame Nacional do Ensino Médio, o estudante do Amazonas disputa essas vagas com o Brasil inteiro e não disputa no mesmo nível de equidade. Por que? [...] não é porque ele é menos inteligente, menos competente, menos esperto, não é nada disso, é que a qualidade do ensino médio que ele recebe, é uma qualidade inferior que a qualidade do ensino médio do resto do país. E como é que se mede isso? O que nós fizemos? Nós fizemos uma comparação entre as médias, e a diferença entre essas médias, ela precisava ser anulada, porque se eu já entro na disputa de uma vaga com base em um determinado nível de conhecimento, [...] de conhecimentos que eu não tive, eu vou ter muito menos chance do que as pessoas que tiveram. Então era preciso, vamos dizer assim, tirar essa diferença pra que a disputa fosse feita de forma equânime. E aí esse bônus, que é essa diferença, então é acrescida à média final dos nossos alunos que disputam as nossas vagas com base no ENEM. [...]</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O dado informado pelo Pró-Reitor diz respeito a uma pesquisa realizada pelo INEP que apresentou o resultado do ENEM por escola. Em 2013 o Amazonas ficou em penúltimo lugar, ganhando somente do Amapá, na classificação da média do ENEM da rede estadual dos 27 Estados da Federação. Já em 2014, o Amazonas ficou em 22º lugar, mas ainda ficou atrás de Estados cuja realidade socioeconômica é semelhante ou até inferior, como Roraima, Alagoas, Rondônia, Pará, Paraíba e Rio Grande do Norte. (CASTRO, 2015)

Os dados apresentados por essa pesquisa expressam a desigualdade educacional gritante não somente a nível nacional, mas a nível regional, o que agrava ainda mais a situação da permanência dos estudantes de escola pública que ingressam na universidade. Sobre esse aspecto é importante ressaltar que na sociedade brasileira a permanência de estudantes com dificuldades socioeconômicas nas IFES públicas têm se constituído num grande desafio para a política pública de Educação, cuja finalidade principal é a democratização e inclusão no Ensino Superior, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e a diminuição das desigualdades regionais existentes no país. Para alguns segmentos historicamente desfavorecidos, essa conquista consiste em esforço excepcional. É o caso dos egressos da escola pública, pois a formação no ciclo básico não lhe permite concorrer em condições de igualdade nos vestibulares com os alunos advindos da escola privada. (VASCONCELOS, 2010)

No que tange a implementação da Política de cotas na UFAM foi indagado como ocorreu esse processo, quais as dificuldades, os desafios e os avanços. O Pró-Reitor evidenciou inicialmente alguns argumentos contrários a essa lei:

Quadro XXIV - Argumentos contrários ao sistema de cotas

Categoria	Processo de implementação do sistema de cotas na UFAM
Argumentos contrários ao sistema de cotas	A Lei de Cotas, ela teve contra ela um argumento que foi muito usado por aqueles que eram contra essa ação afirmativa, de que o nível dos estudantes cotistas iria afetar o desempenho dos estudantes cotistas aqui dentro. Que eles iriam entrar, porque a disputa seria só entre eles, que eles iriam entrar com uma defasagem pros não cotistas e iriam então ficar retidos, iriam abandonar, iriam ser jubilados, porque eles não teriam condições de acompanhar o nível das disciplinas dos cursos de graduação, esse foi o principal argumento que se tinha. Esse argumento, à proporção que os cotistas foram entrando e foram realizando seu percurso, ele não se mostrou verdadeiro, porque depois que o aluno entra na universidade, ele, de uma forma geral, primeiro, depois que ele entra ele deixa de ser cotista, ele só é cotista, enquanto ele concorre, depois que ele entra não existe uma sinalização “você foi da ampla concorrência, você é um cotista”, acabou isso, ele vai realizar a trajetória dele igual a qualquer aluno que entrou pra universidade. Então, essa foi uma tese que se mostrou falsa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

De acordo com o Pró-Reitor o argumento contrário à política de cotas, a respeito da possibilidade do abandono de curso por conta da defasagem no ensino público, não se sustenta, pois o aluno cotista faz o seu percurso como qualquer outro aluno, e deixa de ser cotista quando ingressa. Contudo, vale ressaltar que as condições sociais que o possibilitaram ingressar na universidade não deixam de existir, qual seja o de ser oriundo de escola pública, e da falta de acesso a um ensino de qualidade, o que levou,

segundo a fala do próprio Pró-Reitor, os alunos do Amazonas a terem desempenho inferior aos estudantes do resto do Brasil, inclusive, em relação a outros Estados da Região Norte, como Pará e Tocantins. Nesse sentido, apontamos como medida essencial o reforço às ações de apoio pedagógico direcionado a esses alunos que, conforme foi evidenciado nas falas dos discentes cotistas e não-cotistas, apresentam dificuldades de acompanhamento dos conteúdos ministrados.

Outro desafio apontado pelo Pró-Reitor diz respeito a permanência.

Quadro XXV - Desafios no processo de implementação do sistema de cotas

Categoria	Processo de implementação do sistema de cotas na UFAM
Desafios no processo de implementação do sistema de cotas	<p>.E [...] se tinha outro desafio, e aí eu penso que esse se mostrou verdadeiro, que era justamente a vulnerabilidade daqueles que vinha das camadas sociais econômicas mais baixas, porque, claro, você vem pra estudar você precisa ter recursos, mesmo que o ensino que você receba seja um ensino totalmente gratuito, mas você tem despesas de transporte, alimentação, de compra de material, não é isso? Então, essa parcela, que antes estava fora do ensino superior, quando ele entrou pro ensino superior, ele trouxe com ele a necessidade de uma assistência, e o governo federal reconheceu isso e criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil, então esse foi um dos debates que as universidades tiveram entre si, e depois, entre elas, as universidades federais e o governo federal, de que se faz necessário um plano de assistência estudantil pra que esses alunos recebam essa assistência, mas veja eu estou falando de uma assistência que não pode ser reduzido a assistência econômica, assistência monetária. [...]. Então, jovens com problemas de depressão se tornam pessoas com um nível de vulnerabilidade altíssimo, então isso fez com que a universidade desenvolvesse ações próprias dela pra diagnosticar e acompanhar esse coletivo de alunos que tivessem passando por esse tipo de situação. Então, nós estamos falando de depressão, estamos falando de abuso de drogas, estamos falando de carência econômica, estamos falando de transtornos emocionais, estamos falando de desestrutura familiar, então vejo que há aqui um molde de situações que tornam os alunos mais vulneráveis. [...]. Com a lei de cotas, o PNAES, começa a receber um aporte muito mais intenso em função desse contexto, mas não temos dados mais concretos porque esse acompanhamento é feito pela PROGESP. Depois que o aluno entra, eu não sei dizer se ele, por ter entrado pelas cotas, se ele fica registrado por um acompanhamento. Pra mim o que acontece é: nós temos essas ações pra atender qualquer aluno que tenha problemas dessa natureza, que eu citei anteriormente, independente da condição em que ele disputou e entrou pra vaga do curso que ele faz.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

O desafio da permanência apontado pelo Pró-Reitor evidencia que situações de vulnerabilidade podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes com dificuldades socioeconômicas, seja por falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens materiais e culturais, a saber: alimentação, moradia, transporte, material didático,

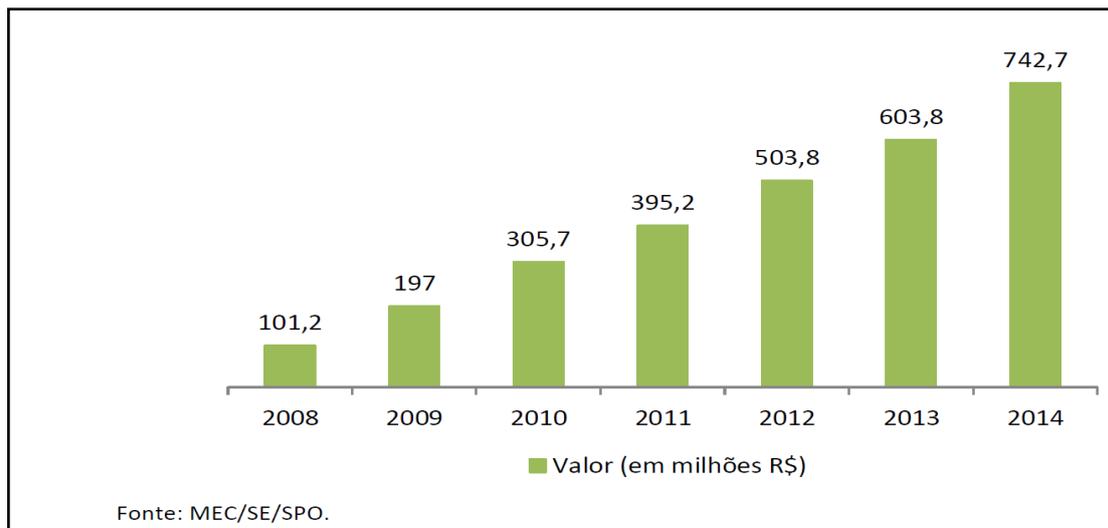
inclusão digital e o acesso à cultura e ao lazer; seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho. Como bem apontou o Pró-Reitor, essa permanência não se reduz simplesmente a questão econômica, de atender os que estão em situação de vulnerabilidade econômica, mas todas as vulnerabilidades a que um discente possa estar exposto, considerando todas as dimensões da vida do estudante que traz consigo inúmeras questões de origem familiar, psicológica, social, dentre outras, que influenciam diretamente na sua vida acadêmica e que não podem simplesmente ser deixadas de lado, como se nada estivesse acontecendo.

De acordo com os resultados da pesquisa sobre a Assistência Estudantil na UFAM empreendida Teles (2015), as falas dos gestores dessa política no âmbito da Universidade demonstram a dificuldade de gerenciamento da assistência estudantil diante do desafio da insuficiência de recursos e aumento da demanda, bem como a preocupação com relação ao corte de recursos para a assistência estudantil, o que afetaria diretamente um grande número de beneficiários inseridos na política, sendo também impedimento para a criação de novos programas e/ou auxílios. Ao discorrer sobre a possibilidade de corte de verbas para a educação, um dos gestores da Política de Assistência Estudantil da UFAM aponta que

Este ano, a assistência estudantil da Ufam tá correndo sérios riscos por conta do corta de verbas para a educação pelo governo federal, isso é muito sério, vai prejudicar muitos estudantes se isso acontecer. (TELES, 2015, p. 103)

Entretanto, de acordo com o levantamento do G1 (GLOBO, 2017b) a UFAM foi a Universidade que investiu a maior percentual de verba do orçamento em assistência. Foram 3,68% em 2015, o que totalizou R\$ 21.247.429,00.

Outro dado relevante que demonstrou o aumento de recursos do PNAES foi apresentado pela Secretária de Ensino Superior-SESU (BRASIL, 2014b) através do balanço social do período de 2003-2014, em que o volume de recursos investidos desde 2008 teve uma evolução considerável, com crescimento superior a 700%, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Orçamento das Universidades Federais referente ao PNAES

Conforme apontam os dados, não se pode negar que os investimentos com a Assistência Estudantil tiveram uma visível progressão. No entanto esses não acompanharam à expansão de matrículas. Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas da região Nordeste foi de 94%. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Tais resultados são consequências da massificação do ensino advinda com o REUNI, e também da evolução da oferta de vagas através da Lei de Cotas. (BRASIL, 2014b)

Outra questão suscitada pelo Pró-Reitor e que merece destaque diz respeito a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Segundo o Pró-Reitor o PNAES foi criado para suprir a necessidade dos discentes que ingressaram após a implementação da Lei de Cotas. Apesar de muitos estudantes cotistas serem atendidos pelo PNAES, o mesmo não foi criado em virtude deles. Segundo Teles (2015), o PNAES foi criado em resposta às mobilizações do FONAPRACE, ANDIFES e movimentos estudantis e sociais, pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Portaria Normativa, nº 39, de dezembro de 2007, ou seja, antes da implementação da Lei de Cotas que ocorreu em 2012.

No que concerne a existência de algum tipo de acompanhamento realizado junto ao estudante ingressante pelo sistema de cotas, o Pró-Reitor afirmou que desconhece esse acompanhamento específico, sendo o de conhecimento geral o acompanhamento destinado a todos em situação de vulnerabilidade, independente da forma de ingresso.

Quadro XXVI - Acompanhamento dos cotistas

Categoria	Argumento sobre a permanência dos alunos cotistas na UFAM (Acompanhamento)
Acompanhamento dos cotistas	<p>Por parte da PROEG não, e até onde eu sei também não há isso por parte da PROGESP [...] Em relação às ações específicas, pelo que eu saiba existem bolsas, são bolsas que oferecem subsídio financeiro pro aluno, mas pede dele uma resposta no que diz respeito ao desempenho acadêmico dele, ele precisa ter um desempenho acadêmico, existem várias ações, eu citei até as nossas, a monitoria, o estágio não obrigatório que ele pode fazer, mas tem que estar com um coeficiente igual ou superior a 5, então existem várias ações, só que elas não são nem restritas, nem direcionadas a cotistas. [...] porque até onde eu sei, como eu lhe disse, depois que o aluno entra, ele perde essa condição de cotista, ele é um aluno igual a qualquer outro que entrou.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A afirmação contida nesse depoimento confirma os depoimentos dos discentes cotistas e não-cotistas, os quais também não ouviram falar em nenhum tipo de acompanhamento realizado junto aos cotistas, mas tão somente aquele direcionado a todos os discentes. A inexistência de ações direcionadas aos cotistas revela que a Pró-Reitoria responsável pela gestão e implementação do sistema de cotas na UFAM simplesmente se limitou a implementar, adequando os editais, redimensionando o número de vagas, obedecendo ao previsto na lei, mas não preocupou-se com o cotidiano desse aluno pós-matrícula, tendo em vista que à época da regulamentação e apresentação da lei à sociedade foi suscitada discussão pelo então Ministro da Educação Aloizio Mercadante de que estaria sendo articulada uma

política de acolhimento dos alunos cotistas, que deverá valer a partir de 2013. Um dos debates é em torno da política de tutoria e nivelamento, aplicada atualmente em algumas universidades que mantêm sistema de cotas. (MEC, 2017c)

Citamos como exemplo de iniciativas de acompanhamento dos cotistas a Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS que possui uma Coordenação de Ações Afirmativas, instituída através de Portaria, e que realiza o acompanhamento do cotista nas suas múltiplas dimensões. (UFRGS, 2017)

Entendemos que uma política de ação afirmativa deve contemplar a especificidade dos cotistas, possibilitando o debate público e a politização dessa experiência, envolvendo toda a comunidade acadêmica, possibilitando que ela se

implique nessa transformação. Mas, sobretudo, essa política pode contribuir para que a comunidade acadêmica possa analisar de forma crítica as dinâmicas da exclusão social na sociedade brasileira e na universidade para, a partir daí, construir novos posicionamentos.

No que tange ao impacto das ações de acompanhamento na vida acadêmica do aluno cotista, o Pró-Reitor sustentou mais uma vez que não se trata apenas do aluno cotista, mas de todos os alunos em situação de vulnerabilidade. Reiteramos aqui a necessidade de haver um setor que acompanhe o discente cotista em suas múltiplas dimensões, principalmente no que diz respeito a sua inserção na Assistência Estudantil, o que envolve também o âmbito pedagógico.

Quadro XXVII - Impacto das ações de permanência

Categoria	Argumento sobre permanência dos cotistas na UFAM
Impacto das ações de permanência	Ah, mais uma vez, eu não sei se é só cotista, eu penso que é dos alunos vulneráveis, eu penso que nós teríamos níveis ainda muito piores de evasão. Porque o ensino superior, ele não é muito diferente das outras fases, quando no ensino fundamental, ensino médio, quando o aluno não tem condições de se sentir bem na escola, ele abandona. O ensino superior não é diferente, e eu acho até que ele é muito mais suscetível a evasão [...] Então, o ensino superior é muito mais suscetível. Se não houvesse isso, acho que nós teríamos condições muito piores por conta da nossa realidade social de altos índices de desigualdade social que nós temos no Brasil. Ele tem que optar entre estudar e trabalhar; a mulher, por exemplo, que é mãe, isso é loucura, isso é muito pior.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Ou seja, apesar do orçamento insuficiente para as ações de acompanhamento do Programa de Assistência Estudantil da UFAM, ainda assim tais ações se revelam essenciais na vida de muitos alunos, e em alguns casos é o único recurso para a permanência desse estudante na universidade, como revelam os dados da pesquisa realizada por Teles (2015, p. 114) sobre a implementação da Política de Assistência Estudantil na UFAM. Quando se trata dos discentes que ingressaram pelo sistema de cotas, a constatação da pesquisa de Teles abrange principalmente os que optaram pela modalidade de cota com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

Constata-se, assim, que as situações de vulnerabilidade podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes com dificuldades socioeconômicas, seja por falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens materiais e culturais, a saber:

alimentação, moradia, transporte, material didático, inclusão digital e o acesso à cultura e ao lazer; seja pela necessidade de conciliar trabalho e estudo.

Dessa forma compreendemos que a democratização do acesso e permanência deve ser acompanhada de recursos para o desenvolvimento de ações que efetivem direito e garantam ao estudante o custeio de suas necessidades na Universidade, visando amenizar as desigualdades socioeconômicas e culturais imbricadas na vida destes que apresentam necessidades específicas a serem superadas nessa trajetória acadêmica.

No que concerne ao processo de avaliação do sistema de cotas na universidade, no período de 2013 – 2016, o Pró-Reitor se posicionou da seguinte forma:

Quadro XXVIII - Avaliação do Pró-Reitor sobre o sistema de cotas

Categoria	Avaliação do sistema de cotas na UFAM
Avaliação do Pró-Reitor sobre o sistema de cotas	Eu, pra mim, ela foi tranquila a implementação dela, nós não tivemos nada que pudesse, nenhuma intercorrência que nó pudéssemos dizer que essa intercorrência se deu em função da entrada de alunos cotistas [...] ainda mais como uma universidade como a UFAM, no estado paupérrimo, marginal no sentido geográfico, quase sem nenhuma outra opção, que não fosse a rede privada. Tem a UEA, mas mesmo com a UFAM e a UEA, respondem a um número pequeno de vagas, perto do número da população de adultos jovens que precisam estudar completar seus estudos, fazer uma formação superior. Então, não há nada que eu possa responsabilizar a política de cotas no que diz respeito a implementação tranquila dela na UFAM.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Segundo o Pró-Reitor a implementação da política de cotas na UFAM ocorreu de forma tranquila, sem nenhuma intercorrência. Entretanto, quando se trata de uma política, embora formulada de cima para baixo, conforme o Pró-Reitor afirmou em outro momento que a UFAM apenas implementou, pois “lei não se adere né, lei você cumpre”, mesmo nessas condições deve-se considerar que a implementação afeta e é afetada por diferentes atores (discentes cotistas, não-cotistas, docentes, gestores, técnicos, dentre outros) influenciando os contextos em que o sistema de cotas foi inserido. De acordo com Wu *et al* (2014) a implementação é um processo em que decisões se traduzem em ações, sendo vista como uma das etapas mais críticas para os gestores, visto que qualquer deficiência na concepção das políticas torna-se visível.

Sendo as políticas públicas resultado da confrontação de interesses divergentes, portanto, é essencial que seja incorporado no seu processo de formulação e implementação os grupos envolvidos e interessados. Compreendemos que a UFAM não

formulou a Lei de Cotas, que a mesma é uma política do Governo Federal, todavia a Universidade foi responsável pela **implementação**. Entretanto, não identificamos na fala do Pró-Reitor que a incorporação dos grupos envolvidos e interessados tenha ocorrido durante a **implementação** do sistema de cotas no âmbito da universidade. Consideramos que momentos de discussão da política poderiam ter sido fomentados pelos gestores da UFAM, tanto com os profissionais envolvidos no processo, quanto com os discentes, tanto cotistas como não-cotistas.

Outra questão abordada nesse tópico diz respeito a avaliação em nível institucional da política de cotas na UFAM.

Quadro XXIX - Avaliação institucional sobre o sistema de cotas

Categoria	Avaliação do sistema de cotas na UFAM
Avaliação institucional sobre o sistema de cotas	[...] anualmente a UFAM tem uma comissão própria de avaliação, que faz uma avaliação dos diferentes setores, âmbitos do trabalho que se faz dentro da UFAM e essa comissão, eu penso que ela pode ter dados mais precisos dentro desse cenário todo da entrada dos cotistas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Segundo o Pró-Reitor existe uma comissão de avaliação na Universidade, responsável por avaliar as ações implementadas pelos diferentes setores. Entretanto os relatórios de autoavaliação institucional dos anos de 2013 a 2016 mencionam o sistema de cotas no ano de 2013, apenas para informar o número de vagas destinadas aos cotistas.

Em 2013, foram disponibilizadas 2.988 vagas no SISU/ENEM e 2.351 vagas no PSC para os cursos da capital, correspondendo a um total de 5.339 vagas, das quais 3266 foram para a ampla concorrência e 675 para o sistema de cota (CPA/UFAM, 2014)

No ano de 2015 o Relatório da Comissão Própria de Avaliação - CPA faz menção do acompanhamento da implementação da Lei de Cotas, resumindo-o a inclusão de 300 estudantes no Programa Bolsa Permanência do Governo Federal, criado após a Lei de Cotas, mas não destinado exclusivamente aos cotistas. Ou seja, o acompanhamento é mencionado, mas não é efetivado de fato. (CPA/UFAM, 2016)

Ressaltamos, dessa forma, a importância da Pró-Reitoria responsável por implementar a lei, realizar sua avaliação juntamente com seu corpo técnico e comunidade universitária como um todo.

De acordo com Vianna e Queiroz (1998), no processo que compõe a implementação e formulação de uma política pública é preciso que estejam envolvidos os processos de: construção da agenda; especificação de alternativas; escolha de uma alternativa; implementação; e avaliação e o reajuste. Inúmeros são os desafios enfrentados pelos gestores para implementar as políticas públicas, visto que muitas vezes a implementação é negligenciada na prática, e as falhas identificadas nesse processo são geralmente referidas como a causa do fracasso das políticas públicas ou da falta de sucesso.

Entretanto é bom que se esclareça que esse processo não segue uma cronologia e nem é linear, revela certa descontinuidade, há momentos em que aparecem mais os avanços e em outros ficam evidenciadas as contradições e conflitos do processo.

Reconhecemos, todavia, assim como Lindblom (1981) que o processo de elaboração, implementação e avaliação de política pública não constitui apenas uma questão técnica, perpassa relações de poder e influência, envolve debate, argumentação e luta simbólica, e não há limites previamente definidos no processo de tomada de decisões, portanto, o processo decisório político revela-se como algo extremamente complexo, sem princípio nem fim e cujos limites são incertos. Ressaltamos que o processo de formulação do sistema de cotas não ocorreu no âmbito da UFAM, pois trata-se de uma Lei Federal, e não uma política aprovada no âmbito interno da Universidade. Atualmente a única política institucional sobre ações afirmativas é a da Pós-Graduação. Portanto, é preciso considerar o formato diferente da política de ações afirmativas para graduação que segue, principalmente, diretrizes federais.

A partir deste entendimento conceitual sobre implementação de política pública, sabe-se que a política de cotas, a Lei 1.711/12, foi implementada na Universidade obedecendo aos critérios estabelecidos pela lei, em que progressivamente as universidades deveriam aumentar o número de vagas, começando com 12,5% em 2013 e chegando a 50% em 2016. Para tanto a PROEG, responsável pela implementação do sistema de cotas, contou com ação desenvolvida pelas Assistentes Sociais da PROGESP, para comprovação de renda dos estudantes que declaravam ter renda per capita de até 1,5 salário mínimo.

Por fim, foi questionado ao Pró-Reitor sobre sua percepção acerca da relação entre cotas, ações afirmativas e democratização do acesso ao ensino superior.

Quadro XXX - Sistema de cotas enquanto democratização de acesso ao ensino superior

Categoria	Avaliação do sistema de cotas na UFAM
Sistema de cotas enquanto democratização de acesso ao ensino superior	Então, como eu comecei dizendo, pra mim faz-se urgente que democratize acesso ao ensino superior porque nós temos hoje só 17%. O Plano Nacional da Educação, que foi aprovado em 2014, estabeleceu que ao final dele, nós teremos que ter, no mínimo, 30% da população entre os 18 e 25 anos na universidade. Nós hoje só temos 17%, e esses 30, 33 que foram em matrículas absolutas ou relativas, entre 30 – 33%, ainda não foi nem um terço da população adulta jovem. Então, nós ainda estamos hoje, apenas com 17%. De cada 100 jovens, só 17 estão numa universidade, e desses 17 mais de 10 estão nas privadas, então, há uma carência brutal de democratização. Os últimos governos federais, eles apostaram no campo da educação, nessa democratização, em aumentar o número de vagas pro ensino superior, foram criadas muitas universidades, escolas técnicas foram transformadas em institutos pra aumentar, isso pra falar só do público, porque do privado grande programa de subsídio através de bolsas pra ocupação das vagas da educação privada, isso é muito pouco pro um país que quer se desenvolver, que quer ter como grande característica o nível muito alto de desenvolvimento científico e tecnológico, não se faz isso sem que se tenha uma população com nível de formação de no mínimo, uma graduação. Então, essa é uma política que deveria ser ainda aprimorada, aumentada [...]

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Como pode ser visto, através da fala do Pró-Reitor, de cada 100 jovens somente 17 chegam a cursar o ensino superior e desses 17, mais de 10 estão nas instituições privadas, ou seja, a grande maioria da população de jovens e adultos do país aptos a ingressar no ensino superior, independentemente da cor de sua pele, sexo, idade, ficam fora das universidades públicas e são “impedidos” de estudar em qualquer modalidade de ensino superior. Dessa forma, o sistema de ensino, amplamente “aberto a todos” continua, na realidade, estritamente reservado a alguns, e mesmo assim ainda consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização”, através do discurso ideológico amplamente veiculado. Entendemos que a democratização do Ensino Superior está relacionada à alocação de recursos financeiros, infraestrutura nas IFES e profissionais qualificados nas mais diversas áreas do conhecimento, como aponta Paula (2009, p. 19):

[...] a democratização do acesso ao ensino superior só se dará de forma satisfatória com a expansão qualificada das instituições públicas, com garantia de infraestrutura e pessoal qualificado, o que requer recursos e investimentos por parte do governo.

Não se pode negar, todavia, que houve a ampliação da oferta de vagas e a possibilidade de ingresso de muitos estudantes que outrora ficariam fora da universidade, entretanto, partimos do entendimento que as políticas de ações

afirmativas, em particular a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, encontram-se articuladas a políticas para conciliação de classe, contribuindo, através da integração das reivindicações e da educação do trabalhador, para mitigação dos conflitos sociais.

CONCLUSÃO

A pesquisa, que ora se apresenta, permitiu analisar a implementação da política de cotas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas, criada através da Lei 12.711/12, popularmente conhecida como Lei de Cotas, que dispõe sobre o sistema de cotas ou reserva de vagas para egressos de escola pública. Também foi possível considerar a visão dos discentes cotistas, não-cotistas e do gestor da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROEG, responsável pela implementação do sistema de cotas na graduação.

Como ponto de partida para análise, proposição e adoção de qualquer política educacional, que considere as especificidades de determinadas parcelas da classe, no caso dos negros, mulheres, entre outros, julgamos que deve ser feita no conjunto da classe, sempre numa perspectiva histórica e potencializadora das conquistas para os trabalhadores em geral. É necessário contemplar os âmbitos que permeiam a efetivação desta política e ir além dos documentos oficiais que amparam e registram a sua implantação, no caso aqui abordado a Lei 12.711/12. É necessário contemplar os sujeitos que, de uma forma ou de outra, fazem parte da efetivação desta política, envolvendo-os, pois como diretamente beneficiados ou interessados nos resultados, estes tem como emitir seu julgamento de acordo com a realidade vivida. Entretanto, no que concerne a visão do gestor sobre a implementação do sistema de cotas na UFAM, a pesquisa revelou que a Universidade cumpriu a lei na sua íntegra, mas não chamou a comunidade universitária para discuti-la, pensá-la e avaliá-la.

No âmbito das políticas públicas ressaltamos o importante papel do monitoramento e avaliação que permitem identificar as fragilidades, limitações e potencialidades da política, visando organizar, alterar ou potencializar suas atividades.

Assim, entendemos que o êxito da política implantada requer avaliação e acompanhamento contínuo dos acadêmicos que por ela foram beneficiados. Dentro dessa perspectiva, atentamos para a importância de existirem programas de avaliações das ações afirmativas dentro das Universidades para propiciar a permanência dos acadêmicos cotistas no Ensino Superior. Todavia, os resultados da pesquisa demonstraram a inexistência desse processo de avaliação e acompanhamento no âmbito da UFAM, pois o cotista só é considerado cotista no momento do ingresso. Cabe, portanto, à Universidade, implantar programas que desencadeiem tais processos

avaliativos e de acompanhamento da vida acadêmica dos alunos cotistas no meio universitário a fim de garantir-lhes a permanência.

Foi possível observar a partir do relato do Pró-Reitor, que apesar de existir uma lei que estabeleça o percentual de reserva de vagas e os critérios para inclusão dos grupos socialmente e historicamente excluídos, não existe nada para além disso no que concerne especificamente a Lei de Cotas. Ou seja, cada universidade, no uso de sua autonomia, pode implementar essa política por meio de ações específicas, até mesmo criando vagas suplementares, visto que não existe um “manual” que estabeleça como essas ações que devem ser efetivadas, a não ser as regras gerais especificadas na lei.

Assim, compreendemos a necessidade da UFAM, instituir um setor de Ações Afirmativas, o qual deve ser precedido pela criação de uma política de ações afirmativas da graduação, criada e aprovada no âmbito da Universidade que estruture e organize as ações afirmativas pontuais e isoladas que já são desenvolvidas. Outra alternativa seria a ampliação do trabalho que já é desenvolvido pelo Departamento de Políticas Afirmativas da PROEXT, o qual atuaria também nas demandas e interesses dos discentes ingressantes pelo sistema de cotas, no sentido do acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas, utilizando estratégias para publicização dos seus propósitos, processos e resultados, o que permitiria uma relação de transparência com a sociedade e seu público alvo.

Objetivando desvelar a percepção dos cotistas e não-cotistas sobre a implementação da Lei de Cotas na UFAM, identificamos que o sistema de cotas é considerado uma forma de democratização da educação superior por possibilitar o acesso das minorias ao nível superior tendo em vista que, para muitos, este seria um sonho distante em virtude das dificuldades de aprovação nos processos seletivos, resultado de uma educação básica deficitária e também devido ao número reduzido de vagas. Eles vêem no sistema de cotas a possibilidade de muitos, que outrora estariam impossibilitados de ingressar numa universidade pública, acessarem este nível de ensino, ou seja, oportuniza o ingresso àqueles que obtêm um desempenho inferior pelo fato de não terem tido melhor oportunidade de preparo, amenizando o problema, mas não combatendo a sua causa. Fato este que é percebido pela maioria dos que são beneficiados pela política conforme se verificou na pesquisa, os quais reconhecem a importância da política, mas enfatizam a necessidade de investimento na educação de base.

Embora hoje se presencie um grande incentivo por parte do governo mediante políticas de acesso ao ensino superior, como a Lei de Cotas, verificamos na pesquisa

que a universidade pública, propagada como “de todos”, oferece as condições para o ingresso, apesar do número de vagas ainda ser muito aquém das necessidades reais, mas tem falhado em oferecer às condições de permanência com qualidade. Tal fato, segundo Paiva (2016), está diretamente relacionado com os princípios neoliberais adotados pela educação superior que têm incidido diretamente nas universidades públicas, visto que o Estado reduziu o seu incentivo financeiro para as universidades, resultando em poucos concursos para a ampliação do quadro docente, necessário para atender a demanda de discentes, provenientes do sistema de cotas e do REUNI, o que acaba sobrecarregando os docentes com um quantitativo de alunos por turma acima do ideal para a realização de um trabalho de qualidade.

Dessa forma, entendemos que o discurso de democratização e inclusão empreendido pelo governo não vem acompanhado de uma atenção efetiva na permanência do aluno de baixa renda, traduzida no investimento em recursos humanos e em adequar a estrutura da universidade para receber um número elevado de estudantes que ingressam via sistema de cotas, além de outras políticas de ampliação de vagas.

Reconhecemos que a adoção das políticas de ações afirmativas para o Ensino Superior, sem dúvida, tem possibilitado um crescimento significativo de pessoas com diplomação de nível superior, porém compreendemos que o discurso sobre a ampliação do acesso à educação cria na verdade um fetiche da democratização e do aumento do índice de escolarização (exigência dos organismos internacionais), mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos, o processo de certificação em larga escala, omitindo com isso o processo de focalização dos processos educativos nos níveis mais baixos, especialmente no ensino fundamental, e a (falta de) qualidade do ensino, no âmbito da educação superior.

Faço minhas as palavras de Mészáros (2008) quando este pondera que limitar uma mudança educacional às margens corretivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez o objetivo de uma transformação qualitativa. É necessário, portanto, romper com a lógica do capital se quisermos contemplar uma reforma educacional significativamente profunda.

REFERÊNCIAS

A FOLHA DO MÉDIO NORTE. **Governo garante permanência de estudantes cotistas nas universidades públicas.** Disponível em: <http://www.afolhadomedionorte.com.br/governo-garante-permanencia-de-estudantes-cotistas-nas-universidades-publicas/> Acesso em abr. 2017

AMARAL, S. C. S. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do caso UENF.** Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais. Universidade do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2006.

ALMEIDA, Carlos A. de. **A Política Nacional de Capacitação dos Servidores: possível instrumento de gestão empresarial nas Instituições Federais de Ensino Superior?** São Paulo: PUC, 2001, dissertação de mestrado.

ALVES, Jolinda de Moraes. A Assistência Estudantil no âmbito da Política de Educação Superior Pública. **Serviço Social em Revista.** Londrina: UEL, vol 5, n 1, jul/dez 2007.

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In.: RICO, E. M. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** São Paulo, Cortez: 2007.

BANIWA, Gersem. **Departamento de Políticas Afirmativas: Histórico e Missão.** Universidade Federal do Amazonas. Departamento de Políticas Afirmativas. 2017.

BANIWA, Gersem. **Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação.** Universidade Federal do Amazonas. Departamento de Políticas Afirmativas. Nota Técnica 01/2014.

BARBOSA, M. V. **Educação e desigualdade racial: políticas de ações afirmativas.** Marília (mimeo), 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Tradução de L' Análise de contenu.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade.** São Paulo: USP/FFCL, 1959.

BAYAMA, F. **Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em universidades públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, abr.\jun. 2012.

BELCHIOR, E. B. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implantação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2006. p. 137.

BELLINTANI, Leila Pinheiro. **Ação Afirmativa e os Princípios do Direito: A Questão das Quotas Raciais pra o Ingresso no Ensino Superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

BERGMANN, **In Defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.

BORGES, Priscilla. **Verba para auxiliar alunos não acompanha ritmo de inclusão das universidades**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-05-25/verba-para-auxiliar-alunos-nao-acompanha-ritmo-de-inclusao-das-niversidades.html>
Acesso em abr. 2017

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 26 fev. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Balanco da Política de Cotas 2012-2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13917-balanco-cotas-final-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso: 02 jun. 2016.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30. ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Ministério da Educação. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS** volume 95 número 240 maio/ago. 2014a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior. 2010**. Disponível em: <portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa, nº 39, de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf.

BRASIL. MEC. **Projeto de lei Nº 7200/06 da Reforma da Educação Superior**. Brasília, 10 de abril de 2006

CAMARDELO, Ana Maria. **Estado, educação e Serviço Social: relações e mediações do cotidiano**. In: SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE Nº 46. São Paulo: Cortez, 1994, p.139-162.

CAPPELLIN, Paola. **Ações afirmativas, gênero e mercado de trabalho: a responsabilidade social das empresas na União Européia**. In: BENTO (org). **Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000, p. 67-98.

CARDOSO, FH. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, <<http://books.scielo.org>>

CARVALHO, J. J. de. **Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB**. **Horizontes Antropológicos**: Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-246, jan./jun. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a18v1123.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

CASTRO, George. **Análise do desempenho do Amazonas no Enem**. 07/08/15. Disponível em <http://amazonasatual.com.br/analise-do-desempenho-do-amazonas-no-enem/>. Acesso em: 16 ago. 2017.

CATANANTE, B. R. **Relatos de experiência: evasão e permanência de alunos cotista negros na UEMS**. In: ENCONTROS DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS REGIÕES NORTE E CENTRO-OESTE, 23, 2009, Bonito, MS. Título do documento. Bonito, MS: UEMS, 2009. Disponível em: <<http://www.uems.br/forgrad/prog.html>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?** Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28>>.

CERRI, L. F., Notas críticas aos argumentos contra as cotas para negros nas universidades públicas. In: FIUZIA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: Editora da Unioeste, 2008. P. 73-90.

CESAR, R. C. L. **Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira: um estudo comparado entre a Uerj, a Unb e a Uneb: Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira**. Série Ensaio & Pesquisas, Rio de Janeiro, n.2. 69p., 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Reforma do Ensino Superior e autonomia universitária**. In: Revista Serviço Social & Sociedade, Ano XX, nº 61, p. 118-126, nov-1999.

_____. A universidade hoje. **Revista Princípios**, n. 58. São Paulo: 2000, p. 67.

CHAVES, V.L.J; MENDES, O. da C. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. IN CHAVES, CABRAL NETO, NASCIMENTO (orgs). **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. SILVA, Matheus Thomaz da. **Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência**. In Revista Ser Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 485-512, jul a dez. 2012.

CORAGGIO, José Luiz. **Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção**. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6.ed.- São Paulo, Ed. Cortez, p. 75- 124, 2009.

CORDEIRO, M. J. J. A. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico de ingressante à conclusão do curso**. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Relatório conjunto sobre a inclusão social, que sintetiza os resultados da análise dos planos de ação nacionais para a inclusão social (2003-05)**, Bruxelas, 12/12/2003, COM (2003) 773 Final, 2003.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação 2013**. Amazonas, março/2014. Disponível em <http://www.cpa.ufam.edu.br/attachments/article/20/RELATORIO%20AUTOAVALIA%20C3%87%C3%83O%202013%20-20GR%C3%81FICOS%20PADRONIZADOS.pdf> Acesso em 9 jun. 2017.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório CPA da Autoavaliação 2015**. Amazonas, abril/2016. Disponível em <http://www.cpa.ufam.edu.br/attachments/article/20/RelatorioAutoavaliacao2015VersaoFinalINEP.pdf> Acesso em 9 jun. 2017

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência**. 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

CUNHA, E. M. P. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: estudo de desempenho**. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

CUNHA, L. A. **O Ensino Superior na Era Vargas**. In: Cunha L. A. A universidade temporã. O ensino superior da colônia à era Vargas. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 204-295.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A desoficialização do ensino superior no Brasil: A Reforma Rivadávia**. Educação & Sociedade, Campinas, vol.30, nº108, p. 717-738, outubro de 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03/05/16

DEITOS, Roberto Antonio. Os Organismos Internacionais e a Política Educacional Brasileira. In: Xavier, Maria Elizabete S. P. (Org). **Questões de Educação Escolar**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

DELORS, Jacques **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, MEC, UNESCO e Cortez, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: DE PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2011. P. 121-152.

DURHAM, Eunice R. **O Ensino Superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior-NUPES: São Paulo, 2003.

DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. trad. Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDUCAFRO. **Lista das universidades públicas com cotas raciais e sociais**. Disponível em: <https://camaraligada.wordpress.com/2011/11/04/quais-universidades-adotam-o-sistema-de-cotas/> Acesso em 2 jun. 2017

EMBAIXADA AMERICANA. **Decisões marcantes da suprema corte**. Disponível em: <http://www.embaixada-americana.org.br/government/ch6.htm> Acesso em 25 fev. 2016.

FERES JÚNIOR, J. ; DALFON, V. T. **Ação afirmativa na educação superior: passado e futuro** (Apresentação ppt). In: SEMINÁRIO 10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: CONQUISTAS E DESAFIOS. Grupo estratégico de análise da educação superior no Brasil, FLACSO Brasil, Rio de Janeiro, 21 e 22 de nov. de 2012.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; BARBARELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. **Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais** (2013). Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-25, 2014

FERES JÚNIOR, J. ZONINSEIN, J. (Org.) **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

FERNANDES, F. L. **Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior: os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ**. 2006, 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FERREIRA, R. ; HERINGER, R. **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no Ensino Superior no Brasil no período de 2001-2008**. In: Paula,

M. de; Heringer, R. (Orgs.). Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 137-194.

FERREIRA, R. Entrevista com o professor Fábio Konder Comparato. In: FERREIRA, R. **Ações afirmativas: a questão das cotas**. Niterói, RJ: Ímpetus, 2011. p. 9-16.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy. **Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história**. Revista da UFG, n. 2, dez. 2005. Disponível em http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009

FREIRE JÚNIOR, Américo Bedê. **Ações afirmativas e isenções tributárias**. Jun. 2003. Disponível em: http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO_20030623/sup_dej_230603_3.htm. Acesso em: 13 jun. 2016

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 5.ed. São Paulo: Moraes, 1984.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. Ed – São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica- social e capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório**. 2ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 2 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2001.

GLOBO. **Metade do ensino superior bancado pelo governo atende negros e pobres**. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/metade-do-ensino-superior-bancado-pelo-governo-atende-negros-e-pobres.html>. Acesso em 27 abr. 2016.

GLOBO. **MEC suspende novas bolsas de auxílio financeiro a estudantes**. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-suspende-novas-bolsas-de-auxilio-financeiro-a-universitarios.ghtml> . Acesso em 6 jul. 2017a

GLOBO. **Verba para assistência estudantil aumenta 61% entre 2013 e 2015**. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/verba-para-assistencia-estudantil-aumenta-61-entre-2013-e-2015.ghtml> . Acesso em 6 jun. 2017b

GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa.** 8ª ed. qualitativa em Ciências Sociais - Rio de Janeiro: Record, 2004

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas.** In: LOBATO, Fátima; SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES, Geila Kullmann e POZOBON, Luciane. Atendimento psicológico a estudantes universitários: relato de experiência no Ânima – Núcleo de Apoio ao Estudante, da Universidade Federal de Santa Maria. In: KULLMANN, Geila Gonçalves. et al. **Apoio Estudantil: reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior.** Santa Maria: Editora da UFSM: 2008.

GUILHERME, Paulo. FABIANO, Cauê. **Sisu terá 40% das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas.** Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/sisu-tera-40-das-vagas-reservadas-para-estudantes-de-escolas-publicas.html>>. Acesso em 27 abr. 2016.

HERINGER, R. **Dez anos de ação afirmativa: mapas, balanços, aprendizados.** In: **Ações afirmativas e inclusão: um balanço.** Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. Cadernos do GEA. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. FLACSO Brasil, Rio de Janeiro, 2012.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009, p. 137-194.

IRINEU, G. **Igualdade ou desigualdades de oportunidades? Uma análise das leis de cotas e de suas implicações sociais.** 2005. 200 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

JACCOUD, Luciana de Barros. O combate ao racismo e à desigualdade: O desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.) et al.. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** 2 ed. Brasília: IPEA, 2009, p. 135-170.

JENSEN, G. **Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia.** Curitiba, Juruá, 2010.

KLEFF, Michael. 1955: **Rosa Parks se recusa a ceder lugar a um branco nos EUA.** 1 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt/1955-rosa-parks-se-recusa-a-ceder-lugar-a-um-branco-nos-eua/a-340929>> Acesso em 26 fev. 2016.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, vol.28, n. 100 – Especial, Out. 2007, p. 1153-1178.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M C. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro, 2005 a.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: Educs, 2005b.

LIMA, Kátia. **Contra-Reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LINDBLOM, Charles Edward. **O processo de decisão política**. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. **O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital**. Revista on line de educação e ciências humanas: Espaço de interlocução em ciências humanas. N. 11, Ano VI, abril de 2010. Disponível em: www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf. Acesso em: 08/10/2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, E. A. **Desigualdades “Raciais” e Ensino Superior: Um estudo sobre a introdução das “Leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2004)**. 2004. 321 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MALOMALO, Bas'ilele. **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)**. 2010, 482 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2010.

MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento** v. 25, n. 88, Revista: Educação Social, Campinas: out. 2004 p. 845-866. Disponível: em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 13 set. 2015.

MATTA, L. G. da. **Da democracia racial à ação afirmativa: o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense**. 2005. 131f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.

MATTOS, W. R. de. **Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira**. In: SILVA, Petronília B. G.; SILVÉRIO, Valter R. Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 131-160.

MATTOS, W. R. **Cotas para afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comentada.** In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.) *Ação afirmativa e universidade, experiências nacionais comparadas.* Brasília, UnB, 2006. p. 167-182.

MAZZA, Jacqueline. *Inclusão social, mercados de trabalho e capital humano na América Latina.* In: BUVINIC, M.; MAZZA, J.; DEUTSCH, R. (Orgs.). *Inclusão social e desenvolvimento econômico.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Portaria nº18 de 11 de outubro de 2012.** Disponível em portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf Acesso em 2 jun. de 2017a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Governo dará auxílio financeiro para estudantes de baixa renda.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/18652-governo-dara-auxilio-financeiro-para-estudantes-de-baixa-renda> Acesso em abr. 2017b

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de cotas é regulamentada e portaria esclarece a aplicação.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544> Acesso em 02 jul 2017c.

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norteamericano.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

MELO, A. **A mundialização da educação.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Educação para Além do Capital.** 2.ed.- São Paulo: Boitempo, 2008. [tradução Isa Tavares].

MOEHLECKE, S. **Ação Afirmativa: história e debates no Brasil.** Cadernos de Pesquisa. n. 117, p.197-217, novembro, 2002.

MOURÃO, Arminda R.B; ALMEIDA, Carlos A. G de. **A reforma do ensino superior: a construção da lógica privatista na Universidade Federal do Amazonas.** UFAM. Revista Amazônica. Manaus: EDUA, 2004, p.25-36

MOURÃO, Arminda R.B; ALMEIDA, Carlos A. G de. **Demissão voluntária: do sonho de ser empreendedor à realidade do desemprego.** Manaus: EDUA, 2005.

MULHOLLAND, T. **O sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília.** In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.) *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.* Brasília: UnB, 2006. p. 183-185.

NERY, M. P. **Afetividade Intergrupual, política afirmativa e sistema de cotas para negros.** 247 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NETTO, José Paulo. **Reforma do Estado e impactos no ensino superior.** In: Revista Temporalis, n.1, ano I, jan/jun de 2000. Brasília: ABEPSS, Valci, 2000.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Simone de Barros, VARGAS, Melissa Weite. A assistência estudantil como espaço privilegiado de educação para os direitos. Revista 25 Anos do FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. FONAPRACE (Org.). UFU, PROEX, 2012.

OLIVEN, A. C., **Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico**. Educação, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan/abr 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. Conselho de Comércio de Serviços. **Servicios de enseñanza**. Genebra, 23 Set. 1998. Disponível em: http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education_s/education_s.htm . Acesso em: 18/ fev. 2016

ORSO, Paulino José (org.). **Educação. Sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PACHECO, Julio Cesar de Carvalho. **Os direitos sociais e o desenvolvimento emancipatório**. Passo Fundo: IMED, 2009

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 2000.

PAIVA, Janaína Zildéia da Silva. **As transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas: da produção ao produtivismo na pós-graduação**. 2016. 167f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

PAULA, Maria de Fátima. **As políticas de democratização: do acesso ao ensino superior do governo Lula**. Revista Advir, nº 23, 2009.

PEREIRA, T. C. S. **Políticas para permanência da população negra no Ensino Superior: o caso da UNEB**. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. S. (Org.). Acesso e Permanência da População Negra no Ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 71-88.

PERONI, V. Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. p.21-134.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan/abr 2005.

POULANTZAS, N. Traços fundamentais do Estado Capitalista. In: _____. **Poder Político e Classes Sociais**. Porto Novembro: Portucalense, 1971. p.5-52.

RAMOS, C. **“Nem tão pobres, nem tão negros” Um estudo de caso sobre os alunos indeferidos no vestibular/2004 da UERJ.** 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Gustavo Ferreira. **Afinal, o que a organização mundial do comércio tem haver com a educação superior?** Revista Brasileira de Política Internacional. N.49, p.137-156, 2006.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. **Ação Afirmativa – O conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica.** Revista de Informação Legislativa, Brasília, jul./set., 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 27ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Ed. Vozes: Petrópolis- RJ, 2005.

ROSILHO, André. **Estudo Dirigido Plessy vs. Ferguson e Brown vs. Board of Education.** Sociedade Brasileira de Direito Público. Escola de Formação, 2007. Disponível em http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/235_Estudo%20dirigido%20Andre%20Rosilho.pdf Acesso em 24 fev. 2016.

SAES, D. O conceito de Estado Burguês. In: SAES, D. O. **Estado e democracia: ensaios teóricos.** Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. p.15-50.

SALVADOR, A. C. **A ação afirmativa no ensino superior: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC- Rio.** 2008, 199 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas** Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação dos combates às discriminações raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, J. T. **Dilemas nada atuais das políticas para afro-brasileiros: ação afirmativa no Brasil dos anos 60.** In: BACELAR, J. & CAROSO C. (orgs). Brasil: um país de negros? Rio de Janeiro/ Salvador, Pallas/Ceao, 1999.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: LOBATO, Fátima; SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, Daniel. **Livre e Iguais: Estudos de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, Cap. 3, p. 67-86.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, A. et al. **Juventude negra e educação superior**. In: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. (Org.). **Políticas Públicas: acompanhamento e análise: Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2009. p. 259-290. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/20100119JUVENTUDE.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SILVA, Cidinha. **Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas**. In: SILVA, Cidinha. (Org.) **Ações afirmativas em educação: Experiências Brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, J. **Direitos Civis e Relações Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Luam, 1994.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília, MEC/SECAD, 2005, p. 155-172.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, Ed. Lamparina, 4. ed, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: TOMMASI, Lúvia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6.ed.- São Paulo, Ed. Cortez, p. 15- 40, 2009.

SOBREIRA, H. G. **Reserva de vagas: como deve se posicionar a universidade? Pensando a extensão**. Revista Interagir, Rio de Janeiro, n. 2, p. 07-15, ago./ dez. 2002.

TEIVE, M. D. L. A. **Política de Cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais**. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TELES, Maria Alcione Pereira. **A implementação da política de assistência estudantil na Universidade Federal do Amazonas no período de 2007 a 2012**. 2015, 170f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2015.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, Lúvia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6.ed.- São Paulo, Ed. Cortez, p. 125-194, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa. **Evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais.** Abril/2014. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/publicacoes/levantamento/impacto-da-lei-n-12-711-sobre-as-ifes-2014.html>> Acesso em 02 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **História da UFAM: Escola Livre de Manáos e o início de tudo.** Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/index.php/historia-da-ugm>. Acesso em jun. 2015a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Curso de Licenciatura Indígena da UFAM recebe conceito 4 do MEC. Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/2803-curso-de-licenciatura-indigena-da-ufam-recebe-conceito-4-do-mec> - Acesso em jun. 2015b

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Perguntas Frequentes.** Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/index.php/component/content/article/67-ufam/perguntas-frequentes/3373-ensino> Acesso em: jun. 2015c

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Seminário discute desigualdades brasileiras.** Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/index.php/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/3931-seminario-discute-desigualdades-brasileiras> Acesso em jun. 2015d

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **UFAM aprova política de ações afirmativas para a pós-graduação.** Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/index.php/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/5021-ufam-aprova-politica-de-aco-es-afirmativas-para-a-pos-graduacao> Acesso em mai. 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Ufam: 105 anos celebrando conquistas e vencendo desafios.** Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/1849-ufam-105-anos-celebrando-conquistas-e-vencendo-desafios> Acesso em 21 ago. 2017a

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **No próximo domingo a Ufam aplica as provas do PSC nos 62 municípios do Amazonas.** Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/noticias-bloco-esquerdo/48-noticias/noticias-do-slideshow/109-no-proximo-domingo-a-ufam-aplica-as-provas-do-psc-nos-62-municipios-do-amazonas-curso-de-engenharia-eletrica-telecomunicacoes-e-o-mais-concorrido>) Acesso em: fev. 2017b

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Consepe aprova resoluções.** Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/noticias-bloco-esquerdo/3027-consepe-aprova-resolucoes-complementares-ao-regimento-da-pos-graduacao-da-ufam>. Acesso em fev. 2017c

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **UFAM 108 anos de compromisso com a educação.** Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/6222-ufam-108-anos-de-compromisso-com-a-educacao> Acesso em abr. 2017d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Sistema de Seleção Unificada – SISU**. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/enem> Acesso em 2 jun. 2017e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Ufam assina o Termo de Adesão do Programa Bolsa Permanência do Governo Federal**. Disponível em <http://www.ufam.edu.br/noticias-bloco-esquerdo/1200-ufam-assina-o-termo-de-adesao-do-programa-bolsa-permanencia-do-governo-federal> Acesso em 01 jul 2017f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **O que fazemos?** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/coordenadoria/o-que-fazemos> Acesso em 8 jun. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **História da UFMG**. Disponível em: https://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml. Acesso em: 30 jul. 2015

UNIVERSITY OF MICHIGAN LIBRARY. **Documents Center. Executive Order 10.925**. 2008. Disponível em: <<http://www.lib.umich.edu/govdocs/jfkeo/eo/10925.htm>> Acesso em 23 fev. 2016.

VASCONCELOS, Natália Batista. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma Análise da Evolução da Assistência Estudantil ao Longo da História da Educação Superior no Brasil**. Uberlândia: Revista da Católica, 2010. v.2 n. 3, p 399-411.

VIANNA, Ana Luiza; QUEIRÓZ, Marcos de Souza. **Abordagens metodológicas em políticas públicas**. (Caderno n. 5). Campinas: NEPP/Unicamp,1998

VIEIRA FILHO, R. R. **Experiência da UNEB com Ações Afirmativas**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, PR, n. 41, 6p. Out. 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/041/41cvieiraf.htm#_ftn2>. Acesso em:12 fev. 2016.

WU, Xun. *et al.* **Guia de Políticas Públicas: gerenciando processos**. Tradução: Ricardo Avelar de Souza. Brasília: Enap, 2014.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago.2006, p.226-237.

APÊNDICES



APÊNDICE A
 Poder Executivo
 Ministério da Educação
 Universidade Federal do Amazonas
 Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade
 Na Amazônia



Formulário de entrevista – Alunos cotistas e não-cotistas

Título da Pesquisa: Ações Afirmativas no contexto das políticas neoliberais: A implementação do sistema de cotas na UFAM

Data: _____/_____/_____.

IDENTIFICAÇÃO / DADOS SOCIOECONÔMICOS:

- Sexo () F () M
- Idade: _____
- Estado Civil: () casado () solteiro () união estável () separado
- Cor/ Raça: () Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena () Não soube/Não quis responder
- Tem filhos? Sim () Não () Quantos? _____
- Naturalidade: _____
- Curso: _____
- Período: _____
- Renda Familiar (Soma da renda de todas as pessoas da sua família que residem na mesma casa): R\$ _____
- Número de moradores na casa (incluindo você): _____
- Situação de moradia () própria () alugada () cedida () financiada
- Mora com quem? () Pai () Mãe () Irmãos () Cônjuge () Sozinho () outros
Especificar: _____
- Depende da renda dos pais? Sim () Não ()
- Exerce algum tipo de atividade remunerada? Sim () Não () Em caso afirmativo, qual?
_____ Valor da renda? R\$ _____

AÇÕES AFIRMATIVAS/COTAS:

1. O que é ação afirmativa para você?

Existe relação entre a política de ações afirmativas e a justiça social? Qual?
2. Como ficou sabendo da política de ações afirmativas/ sistema de cotas?
3. Por que optou pelo sistema de cotas para ingresso na UFAM?
4. Você é favorável à política ações afirmativas/sistema de cotas para ingresso no Ensino Superior? Comente
5. Em que modalidade de cotas você se inscreveu?

() PPI 1: estudantes que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública, com renda per capita até 1,5 salário mínimo, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas;

() NDC 1: estudantes que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública, com renda per capita até 1,5 salário mínimo que não se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas;

() PPI 2: estudantes que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas, independente de renda;

() NDC 2:estudantes que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública, independente de renda familiar, e que não se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas.

6. Sua nota no ENEM ou PSC possibilitaria você entrar na Universidade por ampla concorrência? Se sim, por que não fez essa opção?
7. Já foi vítima de preconceito pelo fato de ser cotista? Em caso afirmativo explique o ocorrido.
8. Já presenciou algum comportamento discriminatório na Universidade com algum cotista? Em caso afirmativo explique o ocorrido:
9. Está inserido em alguma modalidade de Bolsa (s)/ Auxílio do Programa de Assistência Estudantil a UFAM? Se SIM, Qual? Se NÃO, Por que?
10. Na sua opinião as cotas tem contribuído para ampliar o acesso do estudante ao ensino superior? Justifique.
11. Você tem conhecimento sobre algum tipo de acompanhamento desenvolvido na UFAM junto aos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas?

Em caso afirmativo você é ou já foi contemplado por esse acompanhamento enquanto estudante cotista?

Em caso afirmativo, quais são as ações de acompanhamento dos acadêmicos cotistas que a UFAM desenvolve?

Na sua opinião as ações de acompanhamento contribuem para a permanência do aluno cotista na UFAM? Justifique

PS.: As perguntas sublinhadas serão feitas somente aos estudantes cotistas e as demais serão feitas tanto aos estudantes cotistas como não-cotistas.



APÊNDICE B
 Poder Executivo
 Ministério da Educação
 Universidade Federal do Amazonas
 Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade
 Na Amazônia



ROTEIRO DE ENTREVISTA – Gestor da Política de Ações Afirmativas (Cotas) na UFAM

Título da Pesquisa: Ações Afirmativas no contexto das políticas neoliberais: A implementação do sistema de cotas na UFAM

IDENTIFICAÇÃO:

Data: ____/____/____.

Nome: _____

Área de Atuação: _____ Tempo de Atuação: _____

Em qual (is) função (ões) já atuou na UFAM e em qual lapso temporal?

PRÉ- IMPLEMENTAÇÃO

1. O que é ação afirmativa para você?

Existe relação das ações afirmativas com a justiça social? Qual a relação da política de cotas com as demais ações afirmativas?

2. Quando e de que forma surge a questão das ações afirmativas na UFAM?

Caso o entrevistado responda que as ações afirmativas surgiram antes da lei de cotas, perguntar: Quais ações afirmativas eram implementadas antes da Lei de cotas na UFAM?

3. Quem participou do processo de discussão sobre a política de cotas (atores do processo)?

O senhor participou dessas discussões? Quais as deliberações? Foi aberto a comunidade universitária?

4. Existe alguma regulamentação específica da UFAM sobre cotas? Qual?

IMPLEMENTAÇÃO

5. Como ocorreu o processo de implementação da Política de Cotas na UFAM?

Quais foram as dificuldades? Quais os desafios e avanços? Quem participou do processo de implementação? Quais foram as instâncias deliberativas? Onde foi deliberado (CONSUNI, CONSAD)? Houve pressões? Existiam forças políticas que lideravam essa discussão?

ACOMPANHAMENTO

6. Existe acompanhamento ao estudante do sistema de cotas?

Quais são e com que frequência são desenvolvidas ações de acompanhamento junto aos acadêmicos cotistas? Há alguma equipe técnica designada para realizar esse acompanhamento? A equipe técnica é composta por quais profissionais?

7. Na sua opinião qual o impacto das ações de acompanhamento na vida acadêmica do aluno cotista?

AVALIAÇÃO

8. A política de cotas na UFAM, no período de 2013 – 2016, tem sido avaliada? Justifique.

- Tem ocorrido avaliação desde que foram implementadas? Quem é responsável por avaliar? Ou simplesmente se implementou?

- Há documentos (relatórios, atas de reunião, fotos) que registraram esse processo de implementação, institucionalização e avaliação da política de ações afirmativas na UFAM? Quais?

- Qual o resultado dessas avaliações? Esses processos avaliativos tem indicado alguma sugestão de mudança ou aperfeiçoamento dessa lei que já foi implementada?

OUTRAS QUESTÕES

09. Na sua opinião há relação entre cotas e democratização do acesso ao Ensino Superior?

10. Há outros aspectos que você deseja comentar sobre a política de cotas implementada na UFAM?

Obs.: As perguntas sublinhadas somente serão feitas caso o entrevistado não as contemple nas perguntas mais amplas, e ficaram no formulário para que não haja a possibilidade de serem esquecidas.



APÊNDICE C
Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade
Na Amazônia



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) senhor (a) para participar da Pesquisa: **Ações afirmativas no contexto das políticas neoliberais: A implementação do sistema de cotas na UFAM**, sob a responsabilidade da pesquisadora Jeane de Amorim Freire, endereço institucional Campus Universitário, ICHL, Bloco Mário Ypiranga, na Avenida Rodrigo Otávio, 3.000 – Coroado I, telefone (92) (3221-5188), e-mail jeaneamorim@yahoo.com.br. A pesquisa terá a orientação da Professora Doutora Cristiane Bonfim Fernandez, endereço institucional Campus Universitário, ICHL, Bloco Mário Ypiranga, na Avenida Rodrigo Otávio, 3.000 – Coroado I, telefone (92) (3305-4578), e-mail crisbf@yahoo.com.br.

A pesquisa tem por objetivo analisar a implementação da política de ações afirmativas na UFAM considerando a visão dos diferentes atores (discentes cotistas da graduação, discentes não-cotistas e gestores). O eixo metodológico tem por base a perspectiva crítica-analítica, para que objeto seja desvelado em sucessivas aproximações da totalidade que se pretende alcançar.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista, sem precisar se identificar.

A Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS afirma que toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados, assim, compreende-se que o risco para os sujeitos desta pesquisa, pode compreender aspectos:

- Psicológicos: modificação nas emoções e estresse emocional ao relatar (os cotistas) episódios de discriminação e preconceito, insatisfações e injustiças sofridas no âmbito institucional.
- Sociais: Discriminação e estigma como resultado a quebra de confidencialidade

Nestes casos, a pesquisadora compromete-se em minimizar os possíveis riscos adotando as seguintes medidas: Condução da pesquisa por um investigador qualificado; Substituição de procedimentos e técnicas (se for o caso); Supervisão técnica; Acompanhamento ético; Avaliação sobre a inclusão de pessoas vulneráveis.

Se por algum motivo, algo prejudicial como adoecimento, desconforto e constrangimento possa acometer os participantes oriundos da pesquisa, as responsáveis pela pesquisa providenciarão os meios para que seja reparado o possível dano, no caso de doença: 1- Será providenciando atendimento médico clínico ou emergencial, nos hospitais públicos da qual a cidade da pesquisa disponibiliza, como Hospital e Pronto Socorro João Lúcio e 28 de Agosto. No caso de situações relacionadas ao psicológico e emocional será providenciado

acompanhamento psicológico no **Centro de Atenção Psicossocial Sul – CAPS-SUL**, no endereço: Rua Borba nº 1084 no bairro Cachoeirinha, próximo ao Terminal T2. No caso de possíveis despesas do participante da pesquisa e seu acompanhante com alimentação, transporte ou qualquer outro custo relacionado a pesquisa, a pesquisadora compromete-se na garantia de ressarcimento dessas despesas através de depósito bancário na conta do participante da pesquisa mediante apresentação dos comprovantes de despesa. Também estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Se o (a) senhor (a) aceitar participar da referida pesquisa possibilitará conhecermos sua opinião sobre as ações afirmativas na UFAM, buscando evidenciar as múltiplas facetas dessa política no âmbito institucional, contribuindo para que possamos conhecer como se deu a implementação do sistema de cotas na UFAM, como encontra-se o nível de compreensão dessa discussão no âmbito da universidade bem como colaborará para futuros estudos voltados sobre a temática. Se depois de consentir em sua participação o senhor (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o senhor (a) poderá entrar em contato o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail cep.ufam@gmail.com.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, recebi informação sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão rubricadas e assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Manaus, ____/____/____

Assinatura do Participante

Jeane de Amorim Freire
Pesquisadora Responsável

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ações Afirmativas no contexto das políticas neoliberais : a implementação do Sistema de Cotas na UFAM.

Pesquisador: JEANE DE AMORIM FREIRE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64326217.7.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.955.266

Apresentação do Projeto:

Resumo: Compreender a política de ações afirmativas, vista como uma política educacional pública, portanto, como uma política de Estado, na sua abordagem mais utilizada que é o sistema de cotas para ingresso no ensino superior, requer, sem sombra de dúvida, mais debate acadêmico. É exatamente isto que este projeto de pesquisa propõe como objetivo geral: Analisar o processo de implementação da política de ação afirmativa na graduação da UFAM considerando o contexto histórico de seu surgimento. Para tanto tem os seguintes objetivos específicos: Averiguar a percepção dos discentes cotistas em relação a política de ações afirmativas da UFAM a partir da sua vivência institucional; Investigar o olhar do gestor responsável pela implementação da política de ações afirmativas da UFAM acerca do seu processo de implantação; Conhecer a opinião dos discentes não-cotistas sobre a política de ações afirmativas a partir da implementação do sistema de cotas na UFAM. No que concerne a relevância acadêmico-científica, a pesquisa terá o importante papel de revelar, de forma pioneira, como se deu a implementação da política de ações afirmativas na UFAM, assim como aprofundar o debate em torno de um tema bastante complexo, como o sistema de cotas. O lócus desta pesquisa será: a Universidade Federal do Amazonas, Campus Manaus. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa sem excluir os dados quantitativos, privilegiando os de natureza qualitativa, tendo em vista que esta busca investigar os

Endereço: Rua Teresina, 4950		CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis		
UF: AM	Município: MANAUS	
Telefone: (92)3305-5130	Fax: (92)3305-5130	E-mail: cep@ufam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 1.955.266

sentidos e significados que os atores sociais dão ao fato, pessoa, objetos que circundam o seu universo social.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar o processo de implementação da política de ação afirmativa na graduação da UFAM considerando o contexto histórico de seu surgimento
Objetivo Secundário: 1. Averiguar a percepção dos discentes cotistas em relação a política de ações afirmativas da UFAM a partir da sua vivência institucional; 2. Investigar o olhar do gestor responsável pela implementação da política de ações afirmativas da UFAM acerca do seu processo de implantação; 3. Conhecer a opinião dos discentes não-cotistas sobre a política de ações afirmativas a partir da implementação do sistema de cotas na UFAM.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS afirma que toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados, assim, compreende-se que o risco para os sujeitos desta pesquisa, pode compreender aspectos:

- Psicológicos: modificação nas emoções e estresse emocional ao relatar (os cotistas) episódios de discriminação e preconceito, insatisfações e injustiças sofridas no âmbito institucional.
- Sociais: Discriminação e estigma como resultado a quebra de confidencialidade Nestes casos, a pesquisadora compromete-se em minimizar os possíveis riscos adotando as seguintes medidas:
- Condução da pesquisa por um investigador qualificado;
- Substituição de procedimentos e técnicas (se for o caso);
- Supervisão técnica;
- Acompanhamento ético;
- Avaliação sobre a inclusão de pessoas vulneráveis.

No caso de possíveis despesas do participante da pesquisa e seu acompanhante com alimentação, transporte ou qualquer outro custo relacionado a pesquisa, a pesquisadora compromete-se na garantia de ressarcimento dessas despesas através de depósito bancário na conta do participante da pesquisa mediante apresentação dos comprovantes de despesa. Também estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparaçãoa dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Benefícios: Os participantes dessa pesquisa serão beneficiados ao poderem contribuir para que possamos conhecer como se deu a implementação do sistema de cotas na UFAM, como encontra-se o nível de compreensão dessa discussão no âmbito da universidade, contribuindo para futuros estudos voltados sobre essa temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta: Quanto aos procedimentos adotados para o andamento desta pesquisa estes serão realizados em três fases metodológicas diferenciadas, porém interligadas entre si. A

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

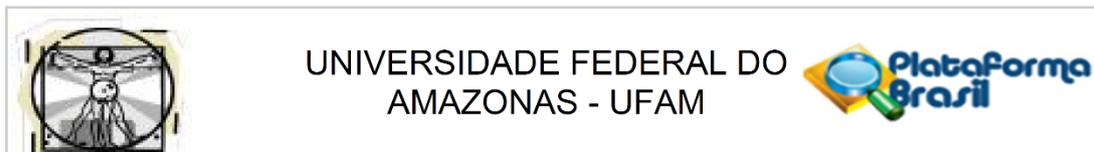
E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.955.266

primeira fase da investigação realizou-se com a aproximação do pesquisador com o objeto a ser analisado, o que envolveu a construção do referencial teórico e conceitual, assim como a definição dos sujeitos e dos instrumentais da pesquisa. Por meio da Revisão da Literatura ou Revisão Bibliográfica (a qual se estenderá durante todo o processo da pesquisa) ampliamos nossos referenciais a respeito das ações afirmativas, levantando dados das principais discussões que perpassam esse campo. Nessa fase também foram realizados contatos iniciais junto a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROEG, no intuito de obtermos informações mais detalhadas sobre os cotistas ingressantes em 2013, como telefone, e-mail, curso e forma de ingresso na graduação. Na segunda fase realizaremos a pesquisa de campo. Como recurso para coleta de dados será realizada entrevista mediante aplicação de formulário de entrevista junto aos discentes cotistas e não cotistas. Esse instrumento nos possibilitará compreender a concepção desses sujeitos sobre a política de ações afirmativas no âmbito da Universidade. Será realizada entrevista mediante aplicação de formulário de entrevista também junto ao gestor da implementação da política de ação afirmativa. Os sujeitos da pesquisa são os discentes cotistas de graduação ingressantes no ano de 2013 na UFAM Campus Capital, cursando o 8º período, os discentes não -cotistas de graduação e os gestores responsáveis pela implementação da política de ações afirmativas na UFAM. A escolha pelo Campus Capital se deu em razão da necessidade de delimitar o público alvo tendo em vista que as cotas são ofertadas nos outros campis, porém dificultaria o pesquisador de realizar a coleta de dados. No que se refere ao período estipulado, 8º, se justifica pela possibilidade de adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre a trajetória acadêmica dos discentes cotistas uma vez que já se encontram praticamente no final do curso o que não seria possível com os alunos dos períodos anteriores. Em relação aos alunos não cotistas serão priorizados os discentes que adentraram à instituição no ano de 2013 e puderam presenciar a o início da implementação do sistema de cotas na UFAM, priorizando também os egressos de escola pública. A amostragem estabelecida será de 5 alunos cotistas de graduação ingressos pelo PSC em 2013 Campus Capital, 5 alunos não cotistas de graduação ingressos pelo PSC em 2013 e o gestor da política de ações afirmativas da graduação na UFAM, no caso o Pró-Reitor de Ensino e Graduação. A aproximação com os alunos (cotistas e não cotistas) será realizada através do contato por e-mail ou telefone. Na terceira fase da pesquisa será realizada a organização, análise e tratamento dos dados que incluiu atividades referentes à organização e sistematização dos dados secundários do levantamento documental e dos dados primários da pesquisa de campo, e também as transcrições das narrativas das entrevistas.

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.955.266

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Instituição proponente: adequada;
2. Critério de inclusão: adequado;
3. Cronograma de execução: adequado;
4. TCLE: adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer.

OBS.: A pesquisadora deverá obrigatoriamente paginar o TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_854326.pdf	23/02/2017 16:53:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_JEANE_DE_AMORIM_FREIRE.docx	23/02/2017 16:52:04	JEANE DE AMORIM FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	23/02/2017 16:50:58	JEANE DE AMORIM FREIRE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	20/01/2017 10:39:17	JEANE DE AMORIM FREIRE	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_PROESP.pdf	20/01/2017 10:38:11	JEANE DE AMORIM FREIRE	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_PROEG.pdf	18/01/2017 09:56:47	JEANE DE AMORIM FREIRE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.955.266

MANAUS, 09 de Março de 2017

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Gabinete da Pró-Reitoria



TERMO DE ANUÊNCIA

Na qualidade de representante legal da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Instituição Federal do Ensino Superior, estabelecida na Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6.200, Coroado – Manaus – AM, eu, **Prof. Dr. Gilson Vieira Monteiro**, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, autorizo o desenvolvimento do projeto da mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS), **JEANE DE AMORIM FREIRE**, que tem por título: *"Ações afirmativas no contexto das políticas neoliberais: a implementação do sistema de cotas na UFAM"*..

O referido projeto será orientado pela **Dra. Cristiane Bonfim Fernandez**, professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e terá a participação de alunos cotistas e não cotistas ingressos em 2013 pelo Sistema Seletivo Contínuo (PSC), que demonstrarem interesse em participar deste.

Manaus, 13 de setembro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
.....
Prof. Dr. Gilson Vieira Monteiro
Pro-Reitor



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

TERMO DE ANUÊNCIA

Na qualidade de Pró-Reitor de Ensino e Graduação da Universidade Federal do Amazonas, estabelecida na Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, nº 6200, Bairro Coroado, Manaus – AM, eu, **Prof. Dr. Lucídio Rocha Santos**, autorizo o desenvolvimento do projeto de pesquisa da mestranda JEANE DE AMORIM FREIRE, intitulado “AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UFAM”, sob a coordenação e a responsabilidade do (a) Prof (a). Dra. Cristiane Bonfim Fernandez, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia - PPGSS da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá a participação de alunos cotistas, não cotistas e o gestor responsável pela implementação do sistema de cotas na UFAM.

Manaus (AM), 17 de JANEIRO de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

Prof. Lucídio Rocha Santos
Pró-Reitor de Ensino e Graduação