



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maythe de Bríbean San Martin Pulici

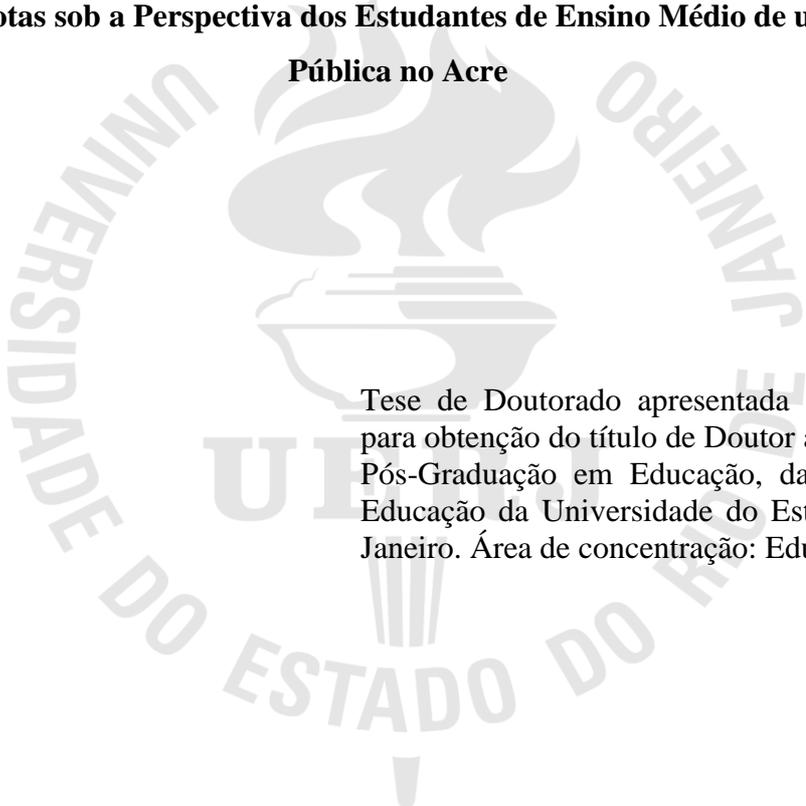
**A Lei de Cotas sob a Perspectiva dos Estudantes de Ensino Médio de uma
Escola Pública no Acre**

Rio de Janeiro

2018

Maythe de Bríbean San Martin Pulici

**A Lei de Cotas sob a Perspectiva dos Estudantes de Ensino Médio de uma Escola
Pública no Acre**



Tese de Doutorado apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lucia Guimarães de Mattos

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P981 Pulici, Maythe de Bríbean San Martin.
A Lei de Cotas sob a Perspectiva dos Estudantes de Ensino Médio de uma
Escola Pública no Acre / Maythe de Bríbean San Martin Pulici. – 2018.
135 f.

Orientadora: Carmen Lucia Guimarães de Mattos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Cotas – Teses. 3. Ensino Superior – Teses. I. Mattos,
Carmen Lucia Guimarães de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 378

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maythe de Bríbean San Martin Pulici

**A Lei de Cotas sob a Perspectiva dos Estudantes de Ensino Médio de uma Escola
Pública no Acre**

Tese de Doutorado apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 12 de dezembro de 2019

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carmen Lucia Guimarães de Mattos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Luis Antonio Gomes Senna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Alexandra Lima da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Walcéa Barreto Alves
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Sandra Cordeiro de Melo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2018

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, que com sua dedicação, paciência, compreensão e muito rigor, acompanhou-me, mais do que na brilhante condução deste trabalho, mas em tantos episódios que a vida me trouxe durante este período. Carmen, você entrou no meu campo, compreendeu-o e colaborou para com o meu crescimento, de dentro dele. Nenhuma outra lição poderia me ensinar melhor o verdadeiro significado de Etnografia!

Ao meu marido, Guilherme, por ter me apoiado incondicionalmente, mesmo nos momentos de maior ausência de minha parte. Pelo marido fiel, pai dedicado, genro atencioso e excelente dono de casa que se revelou ao longo destes quase 5 anos.

À minha mãe, que tal como na pesquisa de Mestrado, manteve-se à disposição para assumir meus filhos - agora 3! - e todas as incumbências que isto representa. Pelas horas que passou na estrada, entre Pindamonhangaba e Rio de Janeiro, e por tantas vezes, para ficar com meu bebê nos corredores da UERJ, só para que eu pudesse amamentá-lo nos intervalos das aulas; pelas noites em claro com ele para que eu pudesse descansar e enfrentar os dias seguintes; e, principalmente, pelo amor incondicional que sempre dedicou a mim, me lembrando sempre de que eu sou capaz de TUDO!

Aos meus 3 filhos, pela compreensão que demonstraram ao longo deste período em relação a minha ausência da vidinha deles, até mesmo em momentos significativos, como apresentações escolares de fim de ano e exames de troca de faixa no tae kwon do e, especialmente, à Cecília, minha filha mais velha, que fez um estágio precoce de maternidade cuidando tão carinhosamente do irmãozinho mais novo em tantas ocasiões.

Ao grupo de estudos NetEdu, especialmente à Adriane, que de colega de equipe passou a confidente, e até *baby sitter*!

A Deus, por ter me dado forças para chegar até aqui, apesar de todos os episódios críticos que enfrentei na minha vida particular neste período de estudo.

O destino dos 'excluídos', no entanto, se define essencialmente antes que ele se fragilize

Robert Castel

RESUMO

PULICI, M. B. S. M. A Lei de Cotas sob a Perspectiva dos Estudantes de Ensino Médio de uma Escola Pública no Acre. 2018. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

As Cotas Universitárias no Brasil são uma realidade recente. Questão sensível em todo o mundo, figuram entres as ações afirmativas que levam à equidade social. Esta tese tem como objeto de estudo as Cotas Universitárias no Brasil. Especificamente, tem interesse em estudar Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e sua aplicação quanto à reserva de 50% das vagas das Universidades Federais para estudantes egressos das Escolas Públicas. Dois tipos de pesquisa foram usadas como metodologia: a primeira, uma pesquisa bibliográfica que faz a revisão da literatura de 121 documentos científicos que tratam sobre o tema; a segunda é uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. A pesquisa bibliográfica analisa as possibilidades e limitações das pesquisas realizadas sobre as Cotas de modo a traçar um perfil de como o tema é tratado na literatura. Entre as análises, demonstra-se que a Cota Racial é a que mais vem sendo discutida nesses artigos e a que mais causa controvérsias, enquanto é unânime o entendimento de que as Cotas para Deficientes e as Cotas Sociais são justas e devem ser praticadas não só na Educação, mas em outros contextos. A segunda pesquisa teve como objetivo principal compreender as perspectivas sobre as Cotas entre 222 estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública na cidade de Rio Branco, no Estado do Acre e, ainda, estudar como se deu a transição desses estudantes, legatários da Lei de Cotas, do Ensino Médio para a Universidade Federal. Nesta pesquisa infere-se que a maioria desses estudantes tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre a Lei de Cotas. A tese é composta de quatro capítulos: o primeiro, sobre a metodologia, tem o intuito de traçar o caminho percorrido para desenvolver as duas pesquisas; o segundo trata do tema maior da tese, 'a exclusão no Brasil'. Nele, um histórico de como se deu a Lei de Cotas é descrito; o terceiro analisa criticamente a produção científica do período entre 2000 e 2018 sobre as Cotas Universitárias com vistas a discutir a Lei de Cotas e a reserva de vagas para estudantes egressos da Escola Pública; o quarto e último capítulo apresenta o resultado da pesquisa etnográfica. Destaca-se, neste último, a utilização que se fez, no início do campo, de um questionário com perguntas abertas e fechadas com o intuito de conhecer o perfil e fazer o registro sistemático dos estudantes quanto às suas disposições em cursar a Universidade Pública Federal competindo por Cotas.

Palavras-chave: Lei de Cotas. Ensino Médio. Ensino Superior. Reserva de Vagas. Universidades Federais.

ABSTRACT

PULICI, M. B. S. M. **The Quotas Law under the perspective of high school students in a public school in Acre.** 2018. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

The University Quotas in Brazil are a recent reality. A sensitive issue throughout the world, is among the affirmative actions that lead to social equity. This thesis has as object of study the University Quotas in Brazil, specifically it is interested in studying the Law no. 12.711 / 2012 (Law of Quotas) and its application regarding the 50% of the placements of Federal Universities, that are exclusively intended for high school students from Public Schools. Two types of research were conducted as methodology: the first, a bibliographical research that reviews the literature of 121 scientific papers that deal with the subject; the second is a qualitative research of an ethnographic nature. The bibliographic research analyzes the possibilities and limitations of researches carried about Quotas in order to draw a profile of how the theme is treated in the literature. Among the analyzes, it is shown that the Racial Quota is the most discussed in these articles and the one that causes more controversy, while it is unanimous the understanding that the Quotas for the Disabled and the Social Quotas are fair and must be practiced not only for education matters but in other contexts. The second research had as main objective to understand the perspectives on the quotas among 222 students of the High School of a Public School in the city of Rio Branco in the State of Acre, and also to study how was the transition of these students, legatees of the Law of Quotas, from High School to the Federal University. In this research, it is inferred that most of these students had little or no knowledge about the Quotas Law and despite the researcher's efforts to demonstrate to them the content of the Law text, of the total number of students involved in the research, only 33 continuities to study at the Federal University. The thesis is composed of four chapters: the first is about the methodology and intents to trace the pathway to develop the two researches; the second deals with the major theme of the thesis, 'exclusion in Brazil'. In this last one mentioned, a history of how the Law of Quotas in 2012 was established; the third critically analyzes the scientific production of the period between 2000 and 2018 on the theme of University Quotas discussing the Quotas Law and placements exclusively intended for high school students graduated from the Public School; the fourth and last chapter presents the result of ethnographic research. In the last chapter, is highlighted the use of an open-end questionnaire from the beginning of the field research to register the students profile and to provide a systemic record about their intention in attending the Federal Public University competing for quotas.

Keywords: Law of Quotas. Secondary Education. Superior Education. Placement Reservation. Federal Universities.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Modelo do Mapa Conceitual utilizado | 18 |
| Figura 2 - Fachada do prédio da E.E. Prof. José Rodrigues Leite..... | 23 |
| Gráfico 1 - Distribuição da população por cor ou raça por autodeclaração | 38 |
| Gráfico 2 - Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos, 1990-2010 | 57 |
| Figura 3 - Distribuição das vagas nas Universidades Federais | 59 |
| Figura 4 - Resposta da Aluna Flaviane às questões 2, 3 e 4..... | 101 |
| Figura 5 - Resposta do Aluno Caio à questão 4 | 102 |
| Figura 6 - Resposta da Aluna Thiely às questões: 1, 2 , 3 4 e 5..... | 103 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Categorias temáticas que emergiram das análises dos 121 textos..... | 17 |
| Tabela 2 - Rendimento no IDEB de 2005 a 2015 - Região Norte..... | 22 |
| Tabela 4 - Encontros com os Estudantes Aprovados em 2016..... | 28 |
| Tabela 5 - Encontros com os Estudantes Aprovados em 2017 e 2018..... | 29 |
| Tabela 6 - Categorias que emergiram da Pesquisa Bibliográfica, por ano..... | 67 |
| Tabela 7 - Categorias que emergiram das respostas dos alunos sobre as Cotas..... | 94 |
| Tabela 8 - Distribuição das respostas à questão 2 por aluno. | 96 |
| Tabela 9. Justificativas das Respostas da questão nº 4 item 2..... | 100 |
| Tabela 9 - Escolha dos cursos de Nível Superior por aluno..... | 104 |
| Tabela 10 - Opções dos estudantes quanto ao Cursos Superior | 105 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AA | Ação Afirmativa / Ações Afirmativas |
| ATLAS.TI | Quantitative Data Analysis Software |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CF | Constituição da República Federativa do Brasil |
| CREDOC | Crédito Educativo |
| E. M. | Ensino Médio |
| E.S. | Ensino Superior |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| MEC | Ministério da Educação |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| SCIELO | Scientific Electronic Library Online |
| UEMS | Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul |
| UENF | Universidade Estadual do Norte Fluminense |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| STF | Superior Tribunal Federal |
| SEE/AC | Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| | INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 | METODOLOGIA | 13 |
| 1.1 | Pesquisa bibliográfica: primeiros entendimentos sobre as cotas | 15 |
| 1.2 | Pesquisa Etnográfica: ouvindo sobre a Lei de Cotas | 19 |
| 1.2.1 | <u>Contexto Político-Geográfico</u> | 21 |
| 1.2.2 | <u>Locis</u> | 22 |
| 1.2.3 | <u>Sujeitos</u> | 24 |
| 1.2.4 | <u>Permanência no campo</u> | 24 |
| 1.2.5 | <u>Instrumentos de Coleta de dados</u> | 29 |
| 1.2.6 | <u>Processo de análise dos dados</u> | 30 |
| 1.3 | Ética na Pesquisa | 31 |
| 2 | A EXCLUSÃO NO BRASIL | 32 |
| 2.1 | Cota, Exclusão, Pobreza e Educação no Brasil | 44 |
| 2.2 | Justificativa para Cotas Universitárias no Brasil | 47 |
| 2.3 | A Lei de Cotas no Brasil: 70 anos de história | 53 |
| 3 | RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA | 66 |
| 4 | PERCEPÇÕES DOS COTISTAS SOBRE AS COTAS UNIVERSITÁRIAS | 88 |
| 4.1 | As primeiras impressões | 89 |
| 4.2 | Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 1 | 94 |
| 4.3 | Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 2 | 96 |
| 4.4 | Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 3 | 97 |
| 4.5 | Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 4 | 100 |
| 4.6 | Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 5 | 102 |
| 4.7 | Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 6 | 103 |
| 4.8 | Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 7 | 106 |
| 4.9 | Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 8 | 107 |
| 4.10 | Vozes dos estudantes em entrevista | 108 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 112 |
| | REFERÊNCIAS | 114 |
| | ANEXO A – Questionário | 129 |
| | ANEXO B – Ata de Reunião | 131 |
| | ANEXO C – Termo de assentimento (livre e esclarecido) para menores de 18 anos | 133 |
| | ANEXO D – Solicitação de autorização para pesquisa de campo na Rede Estadual de Rio Branco | 134 |

INTRODUÇÃO

Cotas. Um tema que, por ele mesmo, parte, divide, afasta. Mas, tal como o tema inclusão, que nomeia a linha de pesquisa a que se filia essa doutoranda, não representa o que significa: colocar no meio, ser parte. A inclusão se define, nos trabalhos Freitas, Castel e Appaduray e em muitos outros como uma ‘exclusão por dentro’. Assim são as cotas: uma parte separada do todo. Que se inclui nesse todo, mas que, como parte dele, “pode até se tornar esse todo”.

As Cotas Universitárias chegaram tardiamente ao sistema educacional brasileiro. Motivo de polêmica em muitos países, já fazem parte da cultura da Índia e dos EUA. Chegaram ao Brasil nos anos 2000 como forma de seleção de ingresso nas Universidades e, desde então, promovem uma verdadeira revolução neste processo, deixando entrar numa arena reservada para brancos e ‘estudados’ aqueles que habitam as Escolas Públicas, que têm a cor da pele escura e que muitas vezes demoram 3 anos para aprender a ler, escrever e contar, as primeiras aprendizagens acadêmicas. Assim se inicia o conhecimento que se tenta defender com esta tese.

Não se pretende, aqui, fomentar o debate sobre os cotistas, mas sim informar e explicar como alguns deles se sentem ou se expressam sobre este *momentum* de transição, quando mais dúvidas do que certezas assoberbam as suas mentes, já confusas, de jovem que se aventura no mundo adulto das escolhas profissionais sem que tenha um panorama sociocultural que lhe guie por um caminho sedimentado. Um Brasil jovem, em constantes transformações e refém de nações estrangeiras desde o seu nascimento assusta o ingressante à Universidade. Universidade esta que se apresenta como solução à continuidade, o sentido maior de ser aluno, vencer na vida, ter um futuro.

A tese que se defende é de que alunos e alunas do último ano do Ensino Médio das Escolas Públicas, de modo geral, não têm conhecimento pleno quanto ao fato de serem os legatários da Lei de Cotas para acesso à Universidade Pública Federal no Brasil. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho etnográfico que estudou os conhecimentos e as perspectivas destes alunos e alunas, enquanto estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola Pública, em relação às cotas e à transição, à qual se submeteriam em breve, entre o Ensino Médio e o Ensino Superior. Concomitantemente à pesquisa etnográfica, uma Revisão Bibliográfica de cunho teórico-conceitual foi realizada no sentido de verificar como os autores brasileiros trataram as cotas nos últimos 18 anos no Brasil. Confrontadas as duas pesquisas, o resultado que se mostrou mais evidente foi de que as cotas não resolvem a

questão da exclusão no país, mas reduzem sobremaneira as desigualdades expressas pelo preconceito racial, em primeiro plano, e social, em segundo, marcas subliminares das interações socioculturais no Brasil.

A tese se deu em 4 Capítulos: no primeiro, apresentam-se as metodologias utilizadas no estudo; no segundo, um panorama da exclusão no Brasil; no terceiro, as análises dos 121 textos acadêmicos estudados; e, por fim, no quarto, expressam-se os resultados da pesquisa etnográfica, que perfilam os modos singulares como os jovens em transição para a Universidade se vêm neste tempo de profunda incerteza e angústia, que se traduz em tornar-se adulto e profissional.

1 METODOLOGIA

Metodologia em pesquisa na educação, de um modo geral, tem sido considerada como uma “mercadoria” pouco útil, dado que, na maioria das vezes, o resultado, o produto consumível é o que mais importa para a área (MONCORVO FILHO, 2015). Deste modo, o grupo de pesquisa Etnografia e Exclusão em Educação (GRPESQ/CNPq, 2004) proporciona ao doutorando uma rara oportunidade de se entregar à tarefa árdua de se envolver num campo empírico de pesquisa, cujos resultados são não somente o produto daquilo que se examinou no campo, mas uma experiência de evidência de fatos, relatos e perspectivas co-construídas junto aos sujeitos sociais que vivem neste campo. Neste caso, jovens que se encontram em uma transição de vida, *momentum* de expectativa socioeducacional único em suas vidas – entre o Ensino Médio e a Universidade.

Certa de que essa foi uma destas raras oportunidades, o estudo realizado para esta tese tem como objeto a Cota na Universidade Pública no Brasil e, como recorte epistemológico mais específico, a reserva de 50% das vagas nas Universidades Públicas Federais após a Lei de nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas¹ (BRAZIL, 2012).

A tese que se quer defender é a de que jovens egressos da Escola Pública, em sua maioria, têm pouco conhecimento sobre os seus direitos à reserva de vagas para acesso à Universidade Pública Federal, tal como dita o texto da Lei de Cotas. Esse pouco conhecimento vulnerabiliza aqueles que, de um modo geral, já se encontram excluídos do acesso às Universidades.

Para desenvolver esta tese, tem-se como objetivo geral compreender as perspectivas de alunos e alunas do último ano do Ensino Médio sobre o acesso à Universidade Pública via Lei de Cotas e como objetivos específicos, os seguintes:

1. Estudar, analisar e apresentar criticamente como as produções científicas na área da Educação têm abordado o tema Cotas Universitárias no Brasil;
2. Analisar e descrever como os estudos produzidos sobre as Cotas se entrelaçam e se confundem com os parâmetros legais sobre a Lei de Cotas e outros programas socioeducacionais compensatórios; e
3. Entender, explicar e descrever como os jovens, em transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior se vêm enquanto legatários da Lei de Cotas.

Algumas das questões exploradas neste estudo foram:

¹ A partir desse ponto deste texto o termo Lei de Cotas será utilizado quando se quiser falar sobre a da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), em razão de esta ser a forma como os sujeitos da pesquisa se referem a mesma.

1. Como a literatura científica aborda o tema Cotas Universitárias no Brasil?
2. Como os documentos legais se imbricam no conteúdo do texto da Lei de Cotas e explicam o direito a reserva de 50% das vagas das Universidades Públicas Federais aos alunos e alunas egressos das Escolas Públicas?
3. Qual a natureza do entendimento dos sujeitos participantes da pesquisa sobre as Cotas Universitárias no Brasil no contexto da Lei nº 12.711/2012?

Para o desenvolvimento desta tese foram realizadas duas pesquisas distintas que interagem entre si, sem superposição. A primeira caracteriza-se pela revisão da literatura de textos selecionados a partir do ano de 2000 até o ano de 2018. Esta revisão de literatura compreendeu a análise crítico-conceitual da produção acadêmica publicada em 121 (cento e vinte e um) textos científicos disponibilizados via *Internet* em sites oficiais no Brasil. Dentre estes, priorizou-se os sites Scielo, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google acadêmico e sites oficiais das Universidades Brasileiras. Os descritores principais de busca foram os termos “cotas” ou “Lei de Cotas”.

A segunda pesquisa empreendida foi um estudo etnográfico realizado na Escola Estadual Professor José Rodrigues Leite², situada em Rio Branco – AC. O estudo etnográfico se desenvolveu em dois períodos: o primeiro em outubro, novembro e dezembro de 2015 e o segundo ao longo dos anos 2016, 2017 e 1º semestre de 2018. Justificam-se os dois períodos de pesquisa visto que os sujeitos participantes do estudo foram jovens estudantes que se encontravam no último ano do Ensino Médio em 2015 e, em 2016, passaram a ser - ou não -, ingressantes no Ensino Superior Participaram da pesquisa como sujeitos primários 222 (duzentos e vinte dois) estudantes entre 16 e 20 anos procedentes de 7 turmas do 3º ano do Ensino Médio.

Esta tese, assim como as pesquisas desenvolvidas, se justifica por ser o tema Cotas Universitárias um assunto relativamente recente no cenário Brasileiro, e a Lei de Cotas, que reserva 50% de vagas para jovens egressos do sistema público de ensino, um viés inédito no Brasil e no mundo. Deste modo, estudos que envolvem a Lei de Cotas e que têm como princípio primeiro ouvir os usuários da Lei 12.711/2012 como agentes históricos de suas próprias vidas, podem contribuir sobremaneira para o entendimento desta questão.

² O nome original da Escola foi mantido visto os participantes da pesquisa são jovens maiores de idade e que houve permissão e autorização formal da Secretaria de Educação do Estado do Acre para o uso dos dados da pesquisa nesta tese.

1.1 Pesquisa bibliográfica: primeiros entendimentos sobre as cotas

Ao se realizar uma revisão de literatura de um corpo teórico sobre qualquer tema, encontra-se um série de obstáculos que têm a ver com fatores como: não se consegue capturar a essência do imaginário teórico que iluminou o trabalho do qual derivou o texto que se estuda; o alinhamento conceitual hermenêutico que pressupõe as análises e os resultados obtidos nem sempre se coaduna com aqueles que se têm em mente com a pesquisa ora em processo; e, por último, não se deve esquecer que toda pesquisa é difícil por ser parte de uma ideia, às vezes, enganosa ou ingênua em relação ao potencial que carrega em si mesma.

É nesse contexto que se evocam os estudos de Arjun Appaduray (2001) quanto ao imaginário científico na pesquisa humanística. Ele diz:

é parte do chão em que estamos e do ar que respiramos resistir ao escrutínio consciente. No caso da ideia de pesquisa, existem dois problemas adicionais: Primeiro, a pesquisa é praticamente sinônimo de nosso senso do que significa sermos estudiosos e membros da academia e, portanto, tem a invisibilidade do óbvio. Em segundo lugar, uma vez que a pesquisa é a ótica através da qual normalmente encontramos algo em comum com estudiosos, hoje é especialmente difícil usar a pesquisa para entender pesquisa (APPADURAY, 2001, p. 19 - tradução da autora).

De acordo com Appaduray, pesquisar ‘pesquisas’ torna o pesquisador resistente às indagações traçadas pelos autores desses estudos e ‘patina-se’ no terreno escorregadio das indagações próprias ao estudo que se tem em mãos. Appaduray (*Idem*) explica que a pesquisa pode ser definida como “a sistemática busca do ainda não conhecido” (*Ibidem*), que se refere não apenas a qualquer tipo de novo conhecimento, mas aquele que atende a determinados critérios e que emerge da compreensão do conhecimento prévio, que cumpriu os protocolos e delineamentos apropriados ao universo estudado.

Com os alertas dados pelo autor, caminhou-se pela pesquisa bibliográfica na busca do entendimento do significado do objeto de estudo – Cotas Universitárias, em textos científicos disponibilizados por meio eletrônico na Internet, assim como em livros, dissertações e teses sobre o tema. Descobriu-se que o tema é pouco estudado no Brasil, mas que habita o referencial teórico da literatura norte-americana há algumas décadas, assim como é uma prática de quase um século na Índia. Deste modo, tanto nos Estados Unidos da América como na Índia, existe uma população adulta hoje que passou pela aplicação desta política de discriminação positiva (CASTEL, 2008) ainda no século passado.

Neste contexto, o capítulo 2 desta tese, intitulado “*A Exclusão no Brasil*” se inclui no âmbito histórico-crítico do contexto da exclusão socioeducacional, delimitando alguns

marcadores que culminam com a política de Cotas neste século e que, por sua particularidade legal, visa atender um grupo de jovens que, até a implantação da Lei de Cotas, encontravam-se marginais ao acesso às Universidades Públicas, local onde as elites brasileiras costumam desfrutar gratuitamente e sem contestação desde a sua criação.

Entretanto, a revisão de literatura empreendida para compor os resultados desta tese dedicou-se às publicações entre os anos de 2000 e 2018. Este período de busca se justifica visto que os estudos mais comuns sobre as Cotas se pautam nos temas raciais, temas estes que se intensificaram a partir do ano 2008 com a submissão do Projeto da Lei n. 180/2008 (Senado Federal, 2008) que veio a se constituir na Lei 12.711, aprovada em 2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas. A busca inicial se deu pelos descritores: “cota”, “reserva de vaga”, “ações afirmativas na universidade”, “*quote*”, “cotista”, “cotas raciais” e seus derivados³. A primeira seleção resultou em 297 (duzentos e noventa e sete) textos. Nesta etapa foram acessados e selecionados os títulos, os resumos e as palavras-chave dos textos pesquisados entre artigos, dissertações e teses.

A partir dessa primeira seleção verificou-se a pertinência destes textos quanto ao tema específico da tese, reserva de vagas para estudantes egressos das Escolas Públicas. Desta triagem elegeu-se 121 (cento e vinte e um) textos que compuseram as análises e resultados que se apresentam no Capítulo 3 desta tese. Não obstante, faz-se necessário explicar os procedimentos utilizados para estudo, análise e inferência das categorias próprias a esta pesquisa bibliográfica, o que se dará a seguir.

A motivação maior para a revisão de literatura desenvolvida para esta tese foi a pesquisa realizada por esta doutoranda para obtenção do Grau de Mestre em Ciência Política, cuja dissertação se intitula: “*A pesquisa acadêmica sobre ação afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010*” (PULICI, 2012). O foco desta dissertação foi a política de Ação Afirmativa (AA), e os pressupostos iniciais argumentam que a AA é uma “forma de justiça distributiva e de reparação social das desigualdades entre diferentes segmentos e grupos sociais” (PULICI, 2012, p.27).

Na dissertação, examinou-se 206 documentos relacionados à AA. Entre eles, 98 documentos referiam-se exclusivamente às Cotas e 52 às pessoas de pele negra. Entretanto, um exame mais detalhado destes documentos revelou que, ao se referirem às Cotas, a maioria dos autores relacionavam-nas às pessoas de pele negra. No período estudado, a Lei de Cotas ainda não havia entrado em vigor, mas algumas universidades já adotavam esta política e

³ Consideram-se ‘derivados’ as variações de número e gênero dos termos de busca utilizados para a formação do escopo de textos do estudo bibliográfico desta pesquisa.

discussões acaloradas sobre a necessidade de Cotas eram recorrentes nos ambientes universitários.

Neste contexto, a escrita da dissertação impulsionou o direcionamento desta tese, pois o ineditismo da Lei de Cotas no sentido de garantir 50% das vagas para estudantes egressos de Escola Pública permitia o avanço dos estudos já realizados e o aprofundamento em um tema praticamente inexistente no âmbito acadêmico.

Portanto, seguindo os passos anteriores, esta tese se inicia com a pesquisa bibliográfica expandindo o escopo dos textos para buscar exclusivamente o tema Cotas no Ensino Superior e, mais especificamente, Cotas por reserva de 50% das vagas para estudantes de Escolas Públicas.

Como na dissertação, a pesquisa teve início com a busca e organização dos dados pelo *software EndNote*⁴ que abrangeu um total de 335 documentos. Um exame mais detalhado utilizando o *software Atlas.ti*⁵ sugeriu que permanecessem 121 textos dentre os anteriores, diminuindo significativamente a amostra. Nesta fase, geraram-se categorias analíticas (TABELA 1) que orientaram o aprofundamento do estudo através de Mapas Conceituais.

Tabela 1 - Categorias temáticas que emergiram das análises dos 121 textos

| CATEGORIAS DE ANÁLISE GERADAS PELO ATLA.TI | FREQUÊNCIA |
|--|------------|
| Cotas Raciais | 43 |
| Textos Não Pertinentes | 31 |
| Cotas Sociais | 19 |
| Cotas Raciais e Sociais | 14 |
| Cotas para Escolas Públicas | 7 |
| Cotas para Deficientes | 5 |
| Cotas para Indígenas | 2 |
| Total | 121 |

Fonte: PULICI, 2018

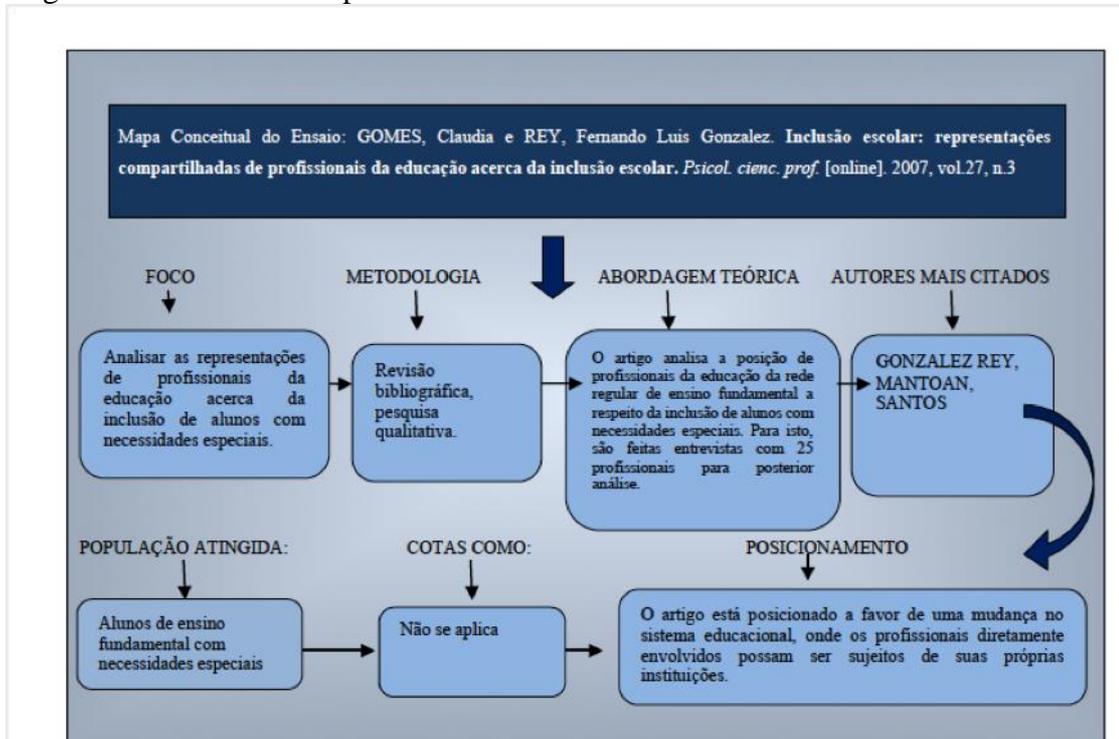
Estas categorias serão analisadas e interpretadas em detalhe no Capítulo 3. Não obstante, cabe ainda detalhar a forma como os Mapas Conceituais foram realizados. A seguir, os Mapas Conceituais completos de cada texto foram redigidos seguindo o modelo abaixo representado pela FIGURA 1. O próximo passo foi realizar uma anotação bibliográfica em

⁴ O *EndNote* é um *software* para gerenciamento bibliográfico e criação de banco de dados *on-line* e *off-line*. Direciona a busca para sites e bibliotecas acadêmicas, importa arquivos de diferentes formatos, como PDF, criando um banco de dados personalizado com referências em diferentes estilos, como APA e ABNT.

⁵ O *Atlas.ti* é um *software* de análise de conteúdo derivado de textos e imagens que gera uma unidade hermenêutica e cria categorias significativas de acordo como os códigos e as palavras-chave representativas do tema de estudo.

forma de resumo simples do conteúdo de cada texto com vistas a confrontá-los entre si e à luz dos dados empíricos coletados durante a pesquisa etnográfica.

Figura 1 - Modelo do Mapa Conceitual utilizado



Fonte: M.B.S. PULICI – Mapas Conceituais, 2015 –Banco de dados pessoal

Este artigo pretende analisar as representações de profissionais da educação da rede regular de ensino fundamental a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais. Para isto, foram feitas diversas entrevistas com vinte e cinco profissionais, onde constaram os temas: “possibilidade de desenvolvimento educacional, espaço de socialização e práticas compensatórias.”

Concluiu-se que é necessário dar voz aos professores, tornando-os sujeitos das transformações, pois “enquanto não forem compreendidos as crenças, os desejos, as frustrações e os afetos dos professores quanto a sua ação profissional, eles não poderão assumir o papel de educar todo e qualquer aluno e, dessa forma, a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos. Somente seus sentidos singulares direcionarão posturas na construção e desenvolvimento de uma escola inclusiva aos alunos indistintamente.”

Fonte: PULICI, 2018.

De modo geral, os Mapa Conceituais, assim como as anotações bibliográficas, facilitaram a compreensão e interpretação dos textos examinados e mostraram marcadores essenciais para o estudo etnográfico que sucedeu esta pesquisa bibliográfica. Através dos

Mapas Conceituais foi possível consolidar as diferentes expressões utilizadas para um mesmo tema, assim como os diversos conceitos com que os autores trabalharam o termo Cotas. Os Mapas Conceituais facilitaram, ainda, a interpretação dos dados empíricos que se originaram dos resultados da pesquisa de campo e que será descrita no Capítulo 4.

Na próxima sessão deste Capítulo dedicado à Metodologia detalhar-se-á como se deu a pesquisa etnográfica.

1.2 Pesquisa Etnográfica: ouvindo sobre a Lei de Cotas

A segunda pesquisa empreendida foi de natureza etnográfica. Buscou-se atender a alguns dos princípios previstos para esse tipo de pesquisa. Geertz (1989) sugere que o primeiro deles seja a descrição densa (GEERTZ, 1989 p. 19), uma descrição que foca na cultura local “sem perder a especificidade do particular, mas retornando sempre ao geral” (MATTOS, 2011, p.39). O segundo é a clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, que se deve buscar nas tensões provocadas pela entrada no campo de pesquisa e que pode culminar no descrédito das práticas etnográficas na educação quando não atingida. Mattos (2011) explica que, diferentemente de uma pesquisa cujo aporte se dá a partir de conceitos previamente determinados e teorias previamente construídas e selecionadas, em etnografia “os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa e suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente” (MATTOS, 2011, p. 39). Neste sentido, a escolha do objeto de estudo pressupõe estudos anteriores que levem o pesquisador a entender o campo a partir de um olhar que foi construído ao longo de sua experiência. Deste modo, a teoria na etnografia é caracterizada como uma relação imbricada, em que não é possível uma distinção da própria descrição interpretativa. Finalmente, como terceiro ponto, Mattos evoca a necessidade de se respeitar estes princípios voltando a atenção para a diferenciação entre a “objetivação participante e a observação participante” (*Idem*). Citando Pierre Bourdieu (1989), a autora faz notar que a primeira se dá pela “compreensão objetiva que o pesquisador tem do objeto e que passa a ser parte do seu universo concreto como observador” (*Ibidem*), enquanto a observação participante é a “participação ativa do pesquisador no campo junto àqueles que são observados e que são sujeitos de sua vivência histórica e local.”(*Ibidem*)

Ainda sobre a etnografia, o trabalho de campo desenvolvido nesta tese foi, inevitavelmente, guiado pelos resultados da pesquisa de Mestrado (PULICI, 2012). Assim, inclui-se como parte do campo um questionário com perguntas abertas e fechadas (ANEXO

A), que serviu como ponto de partida para outros procedimentos de coleta. Sobre a adequação do uso deste instrumento de pesquisa associado à observação participante, concorda-se com Frederick Erickson sobre as mudanças que o campo nos reserva. Para o autor:

O trabalho de campo é fortemente indutivo, mas não há induções puras. O etnógrafo traz para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de questões, explícitas ou implícitas. A perspectiva e as questões podem mudar no campo, mas o pesquisador tem uma base de ideias para começar. O que resulta do questionamento do campo é uma descrição de (1) regularidades do comportamento social em uma situação social considerada como um todo, (2) como o etnógrafo experimentou essas regularidades por estar lá na situação social, e (3) como ele ou ela considera a situação e o comportamento situacional à luz da ampla variedade de comportamento humano encontrado em todo o mundo. O que quero dizer com os termos dessa proposição - "regularidades", "situação social" "todo", "estar lá", "sua visão", "variedade de comportamento humano" molda-se ao conteúdo (ERICKSON, 1984, p.01- tradução da autora).

Ainda concernente à etnografia, buscou-se a argumentação crítica no sentido de estudar as desigualdades educacionais associadas, dentre outras, à qualidade da Escola Pública, bem como as vulnerabilidades socioculturais que permeiam o grupo de estudantes participantes do estudo. Procurou-se suporte teórico nos estudos de Medison (2005), que argumenta que “fazer etnografia crítica começa pela responsabilidade ética do pesquisador com os processos de justiça ou injustiça dentro de um domínio particular vivido pelo sujeito pesquisado” (MEDISON, 2005, p.05). Para a autora, a responsabilidade ou o sentimento de obrigação, dever e/ou compromisso com os direitos humanos e o bem-estar da população que se estuda vem antes mesmo do que o que os dados informam (MEDISON 2005, p.05 *apud* MATTOS, 2014, p. 02). Mattos explica que, ao optar pela pesquisa etnográfica crítica, o pesquisador tem uma obrigação moral de contribuir para mudar essas condições de opressão em que vivem os pesquisados para uma condição de maior liberdade e equidade (*Idem*). Assim como Medison (2005) ela argumenta que o etnógrafo crítico resiste à domesticação e se move de ‘o que é’ para o que poderia ser’ (*Ibidem*).

A etnografia realizada para esta tese teve a finalidade de revelar as nuances das percepções e explicações que os sujeitos sociais têm sobre as Cotas Universitárias no âmbito da Lei de Cotas. Neste sentido, Mattos e Castro (2011) afirmam que “as metodologias ou procedimentos não qualificam ou desqualificam uma pesquisa, o que o faz é a rigorosidade, o compromisso, a relevância científica e social, a capacidade do pesquisador em proceder e comunicar aquilo que faz e o que resultou do seu fazer científico” (MATTOS, CASTRO, 2011. p, 35).

O estudo de campo utiliza, ainda, os princípios epistemológicos expressos por Fagundes (2017). Segundo ela, esse tipo de pesquisa envolve uma “atitude etnográfica”, que é “uma

forma de estar no mundo que vai se forjando no campo da subjetividade do sujeito de conhecimento e cultura” (FAGUNDES, 2017, p. 69). Para a autora, a produção de conhecimento

passa a ser a expressão daquilo que foi produzido conjuntamente sobre um tema colocado em evidência em determinada situação, que não necessariamente se delimita em um campo e na consideração prévia dos sujeitos que dele fazem parte (*Idem*).

Explicitados os aportes teórico-metodológico-epistemológicos que orientaram a pesquisa etnográfica, passar-se-á a descrever os passos que a envolvem: o contexto político-geográfico; o loci, os sujeitos; tempo de permanência no campo; os instrumentos de coleta e, por último, o processo de análise dos dados.

1.2.1 Contexto Político-Geográfico

A Cidade de Rio Branco é a capital do Estado do Acre, situado na Região Norte do País. Distante 3.030 km (três mil e trinta quilômetros) de Brasília, capital federal. Localiza-se às margens do Rio Acre. Sua população, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 383.443 (trezentos e oitenta e três mil, quatrocentos e quarenta e três) habitantes em uma área territorial de 8.834.942 km² (oito milhões, oitocentos e trinta e quatro mil, novecentos e quarenta e dois quilômetros quadrados), sendo o quinto município do estado em dimensão territorial. O povoamento de Rio Branco se deu no início do século XIX, com a chegada de pessoas originárias da Região Nordeste do País. O desenvolvimento do município ocorreu durante o período conhecido como Ciclo da Borracha. Nesta época ocorreu ainda uma miscigenação da população, entre o branco nordestino, os índios amazônicos e o povo andino (Peru e Bolívia), sendo que houve também influência de povos vindos de outras regiões do mundo, como: turcos, portugueses e libaneses. A incidência da pobreza, medida pelo IBGE (2016), é de 37,21% e a incidência da pobreza subjetiva é de 39,39%. De acordo com o IBGE (2016), Rio Branco tem melhorado todos os seus indicadores nos últimos anos, saindo de um quadro preocupante de pobreza para uma situação de razoável qualidade de vida.

De acordo com último Censo Demográfico realizado no Brasil, as etnias presentes na população de Rio Branco são percentualmente de: pardos, 63%; brancos, 26%; negros, 5.5%; amarelos, 2,1%; e de indígenas, 0,2% (IBGE, 2010).

Quanto ao Ensino Médio, Rio Branco possui 51 (cinquenta e uma) Escolas Públicas, conta com uma rede de 813 (oitocentos e treze) professores e tem 17.425 (dezesete mil, quatrocentos e vinte e cinco) estudantes matriculados no Ensino Médio (INEP, 2018).

Tabela 2 - Rendimento no IDEB de 2005 a 2015 - Região Norte.

| Tabela 20. Ideb - Ensino médio - total | | | | | | | | | | |
|--|--------------|------------|------------|------------|------------|----------------------------------|---------------------------------|------------|----------------|---|
| Unidade da Federação | Ideb - total | | | | | | | | | |
| | Ideb 2005 | Ideb 2007 | Ideb 2009 | Ideb 2011 | Ideb 2013 | Indicador de Rendimento (P) 2015 | Nota Média Padronizada (N) 2015 | Ideb 2015 | Meta Ideb 2015 | |
| Brasil | 3,4 | 3,5 | 3,6 | 3,7 | 3,7 | 0,83 | 4,46 | 3,7 | 4,3 |  |
| Norte | 2,9 | 2,9 | 3,3 | 3,2 | 3,1 | 0,80 | 4,18 | 3,3 | 3,8 |  |
| Rondônia ⁽¹⁾⁽²⁾ | 3,2 | 3,2 | 3,7 | 3,7 | 3,6 | 0,82 | 4,44 | 3,6 | 4,1 |  |
| Acre ⁽¹⁾⁽²⁾ | 3,2 | 3,5 | 3,5 | 3,4 | 3,4 | 0,84 | 4,25 | 3,6 | 4,1 |  |
| Amazonas ⁽¹⁾⁽²⁾ | 2,4 | 2,9 | 3,3 | 3,5 | 3,2 | 0,86 | 4,30 | 3,7 | 3,3 |  |
| Roraima ⁽¹⁾⁽²⁾ | 3,5 | 3,5 | 3,4 | 3,6 | 3,4 | 0,84 | 4,31 | 3,6 | 4,4 |  |
| Pará ⁽¹⁾⁽²⁾ | 2,8 | 2,7 | 3,1 | 2,8 | 2,9 | 0,75 | 4,09 | 3,1 | 3,7 |  |
| Amapá ⁽¹⁾⁽²⁾ | 2,9 | 2,8 | 3,1 | 3,1 | 3,0 | 0,79 | 4,09 | 3,3 | 3,8 |  |
| Tocantins ⁽¹⁾⁽²⁾ | 3,1 | 3,2 | 3,4 | 3,6 | 3,3 | 0,83 | 4,09 | 3,4 | 4,0 |  |

Fonte: BRASIL. Resumo Técnico, IDEB - 2005-2015

As informações da Tabela 2 sobre o rendimento dos estudantes de Ensino Médio em provas como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na rede estadual de ensino público demonstram uma evolução da média de rendimento dos estudantes, da nota 3,2 em 2005 para a nota 3,8 em 2015, apresentando pouca diferença da média nacional para as médias do Acre (BRASIL, 2015, p. 53). Embora os índices brasileiros sejam muito baixos comparados às metas previstas em acordos internacionais, as escolas de Ensino Médio do Acre não possuem rendimentos discrepantes dos nacionais⁶.

1.2.2 Loci

O *loci* da pesquisa foram: 1) Escola Estadual Professor José Rodrigues Leite, localizada no centro da Cidade de Rio Branco, no Estado do Acre.; 2) A Secretaria Estadual e Municipal de Educação; 3) Instituto Federal do Acre (IFAC); 4) Universidade Federal do Acre (UFAC). Merece explicitar aqui que o *locus* principal do estudo de campo foi na E. E. Prof. Rodrigues Leite, enquanto os outros *loci* foram buscados na medida em que os alunos transitavam entre o Ensino Médio e as Universidades e Institutos Superiores de Ensino ao qual se filiaram.

⁶ Foram apresentados indicadores do Estado do Acre e não da escola estudada, visto que os dados oficiais disponíveis foram realizados por amostra, sem indicação da escola estudada.

Figura 2 - Fachada do prédio da E.E. Prof. José Rodrigues Leite



Fonte: ESCOL.AS, 2018.

De acordo com o Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018) a E. E. Prof. José Rodrigues Leite (FIGURA 2) atende apenas estudantes do E. M., possui 12 (doze) salas de aula e um total de 937 (novecentos e trinta e sete) estudantes, distribuídos em 382 (trezentos e oitenta e dois) estudantes no 1º ano do E.M.; 242 (duzentos e quarenta e dois) no 2º ano do E.M. e 313 (trezentos e treze) no 3º ano do E.M. Dentre estes, um total de 41 (quarenta e um) estudantes frequentam classes especiais, localizadas no piso térreo para total acesso aos portadores de deficiência, onde há também banheiros adequados a estes alunos e alunas. A Escola possui abastecimento de água, esgoto sanitário, energia elétrica e serviço de coleta de lixo periódica, fornecidos pela rede pública.

A infraestrutura da Escola inclui: sanitários; biblioteca; cozinha; laboratório de informática; quadra de esportes; sala própria para os gestores e sala dos professores. Porém, não foi verificado por esta pesquisadora laboratório de ciências e sala de leitura. O corpo de funcionários soma um total de 82 (oitenta e dois) profissionais, dentre professores, gestores e colaboradores em geral.

A Escola conta com um prédio em boas condições de conservação (FIGURA 2). Possui, ainda, 22 (vinte e dois) computadores para uso dos estudantes e 11 (onze) computadores de uso da equipe administrativa, todos conectados à Internet banda larga, via cabo. Possui ainda equipamentos como: aparelhos de Áudio, TV e DVD no auditório, impressoras e copiadora

nas dependências da Secretaria e projetores multimídia instalados em todas as salas de aula, porém só funcionando em algumas salas. O auditório comporta um total de 100 pessoas, mas devido a um defeito no assoalho, pôde atender a uma turma por vez (aproximadamente 40 pessoas, somando alunos, professores, colaboradores e a pesquisadora).

Foi possível verificar o comprometimento por parte do pessoal da escola no sentido de manter o prédio conservado, inclusive uma ação de coleta, seleção e reciclagem que envolvia os estudantes e seus familiares estava sendo realizada no período de coleta de dados para esta pesquisa.

1.2.3 Sujeitos

Foram sujeitos primários do estudo 222 (duzentos e vinte dois) estudantes, entre 16 e 20 anos, procedentes de 7 turmas do 3º ano do Ensino Médio da E. E. Prof. José Rodrigues Leite. Este total de alunos participou da primeira fase da pesquisa em 2015, sendo que na segunda fase, em 2016, eles se tornaram egressos desta Escola Pública e, portanto, com direito garantido pela Lei de Cotas à reserva de 50% das vagas para acesso ao Ensino Superior em Universidades Federais. Os estudantes que participaram da pesquisa o fizeram de forma voluntária e autorizaram o uso de seus dados para este estudo de acordo com a normas éticas preconizadas pelo Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2012). Foram sujeitos secundários as pessoas com as quais esta doutoranda esteve em contato, na escola ou fora dela, e que ofereceram informações relevantes para o entendimento sobre o objeto de estudo desta tese, dentre elas, profissionais da Secretaria Estadual e Municipal de Educação, gestores, secretárias e professores da Escola, bem como dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes participantes da pesquisa. Ao dar continuidade à coleta de dados após o E. M., o número de estudantes com que esta pesquisadora manteve contato foi reduzido para 33, consistindo naqueles que ingressaram no Ensino Superior ao longo dos anos de 2016 e 2017 e no 1º semestre de 2018. Suas falas e impressões sobre esta transição acadêmica serão exploradas no Capítulo 4.

1.2.4 Permanência no campo

A permanência no campo de pesquisa se deu inicialmente entre os meses de outubro e dezembro de 2015, etapa da pesquisa em que os sujeitos participantes estavam finalizando o E. M.; a seguir, nos meses de fevereiro, março, abril, agosto e setembro de 2016 foi continuada a pesquisa de campo, quando 23 dos participantes ingressaram no Ensino Superior no ano letivo de 2016. Entretanto, visitas, encontros informais, contato por telefone e via

redes sociais, assim como entrevistas formais se deram ao longo dos anos de 2015, 2016, 2017 e início de 2018, sempre que surgia alguma oportunidade de conversar com os participantes ou algum aluno ingressava no Ensino Superior.⁷

Nos meses de outubro e novembro de 2015 foram acompanhadas, 2 vezes por semana, as aulas das disciplinas Sociologia e Filosofia nas 7 turmas do 3º ano. Estas classes foram escolhidas por recomendação da diretora da escola, em razão de se tratarem de disciplinas da área das Ciências Humanas, disciplinas estas que, na visão dela, facilitariam a abordagem do tema da pesquisa.

Foi promovida uma reunião para os pais e responsáveis com o intuito de conversar sobre a Lei de Cotas e esclarecer dúvidas sobre a pesquisa. Esta reunião registrada em Ata (ANEXO B) foi realizada em 09/11/2015 e contou com a presença da Diretora, a Profª Gertrudes Costa, e das mães de quatro alunas que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Durante esta reunião foi possível verificar que as dúvidas destas mães se pautavam não na pesquisa em questão, mas na Lei de Cotas em si, pois elas desconheciam o teor da Lei e o fato de que suas filhas tinham o direito a reserva de 50% das vagas das Universidades Federais.

O passo seguinte foi a solicitação, aos estudantes, para participarem da pesquisa e responderem ao questionário. Este recurso de coleta de dados foi utilizado na segunda quinzena de novembro de 2015, nos dias 11(turma 307), 12 (turma 304), 18 (turmas 305 e 306) e 23 (turmas 301, 302 e 303). Os participantes que se voluntariaram para a pesquisa reuniram-se no auditório da escola para responderem ao questionário, com o auxílio da pesquisadora e de algum membro da escola (um professor e um auxiliar da secretaria). Entretanto, em 24/11/2015 foi realizado um oitavo encontro, com os estudantes que desejavam participar da pesquisa, mas que não puderam estar presentes nas datas anteriores.

De acordo com Gil (1999), o questionário na pesquisa qualitativa é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc” (GIL, 1999, p.128).

Neste sentido, a coleta de dados via questionário tem o intuito de compreender: os conhecimentos dos alunos participantes da pesquisa em relação à Lei de Cotas; suas implicações e aplicações; suas expectativas quanto a entrada na Universidade; suas escolhas profissionais e suas percepções em relação ao fato de ‘ser cotista’. As perguntas do

⁷ 8 estudantes ingressaram no Ensino Superior no ano de 2017 e 2 no ano de 2018, aumentando, portanto, de 23 para 33 estudantes participantes até o momento da entrega desta tese à banca avaliadora.

questionário foram: 1) Conte-me o que você sabe sobre as cotas nas Universidades Públicas; 2) Você sabe quem tem direito às cotas nas Universidades Públicas? Quem?; 3) Você concorda com os critérios estabelecidos para definição das cotas no Brasil? Explique sua resposta; 4) Você se vê como cotista? Se sim ou se não, explique sua resposta; 5) Conte um pouco sobre o que seus familiares e amigos pensam a respeito das cotas; 6) Você já escolheu para qual(is) curso(s) / universidade(s) vai se aplicar no próximo ano? Qual(is) é (são)?; 7) Você sabe qual foi sua classificação no último ENEM? Qual? e 8) O que você espera do ambiente universitário em relação ao tratamento a ser oferecido para estudantes cotistas por parte de colegas, professores e corpo docente em geral?

O questionário, então, foi distribuído de turma em turma, lido na íntegra e explicado pela pesquisadora. A partir de então, os alunos ficaram livres para respondê-lo, tendo sido oportunizado a eles o período de 2 aulas, ou seja, 100 minutos, para que o fizessem.

A leitura das respostas dos estudantes dos primeiros questionários foi oportuna na medida em que alertou para o fato de que muitos dos estudantes, assim como alguns professores e membros do *staff* da escola, também desconheciam a Lei de Cotas. Tal foi a surpresa da pesquisadora que decidiu por promover palestras de esclarecimento sobre o tema, dirigidas aos alunos, seus pais e responsáveis, assim como o *staff* da escola.

As palestras foram realizadas no Auditório da escola nos dias 24, 25 e 26 de novembro de 2015, após a conclusão da aplicação dos questionários, preservando assim os dados inicialmente levantados e colaborando para com a trajetória universitária daqueles jovens, que ali se iniciava.

Após as palestras, foi aberta a oportunidade para os estudantes conversarem entre eles e com a palestrante, que dirimiu as dúvidas manifestas, esclarecendo para os estudantes ali presentes sobre a importância da Lei de Cotas. Alguns se sentiram motivados a mudar a opção original do curso superior que haviam escolhido inicialmente, pois se sentiram confiantes de que, com 50% de reserva de vagas, poderiam aumentar suas chances de entrarem em outro curso de maior concorrência, visto que os estudantes da ampla concorrência só disputariam pelos outros 50% de vagas não reservados a eles enquanto egressos da Escola Pública.

A etapa seguinte de coleta de dados foi realizada a partir de fevereiro de 2016, quando passou-se a seguir os 222 estudantes egressos da E. E. Prof. José Rodrigues Leite que concordaram em participar da pesquisa e que estariam aptos, portanto, a ingressarem no E.S. Neste ano de 2016, 23 estudantes foram aprovados pelos critérios da Lei de Cotas, sendo 22

na Universidade Federal do Acre (UFAC) e 1 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Em 2017, 8 estudantes ingressaram na UFAC e, em 2018, 2, totalizando 33 estudantes que foram participantes efetivos da pesquisa, compondo portanto o grupo que foi acompanhado em sua trajetória completa de transição entre o E.M. e o E.S., através de encontros e entrevistas como esta pesquisadora.

Faz-se necessário mencionar que, dos 222 estudantes participantes da pesquisa, 67 ingressaram em Instituições de Ensino Superior da Rede Privada, como por exemplo: União Educacional do Norte (UNINORTE); Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO); Faculdade de Educ. Superior Acriano Euclides da Cunha (INEC); Faculdade Diocesana São José (FADISI); Faculdade Meta (FAMETA); Instituto de Ensino Superior do Acre (IESACRE); Faculdade de Teologia e Filosofia (SINAL) Faculdade São Lucas (FSL). Porém, embora se tenha calculado o número de alunos que ingressaram nas Faculdades Particulares nos anos de 2016, 2017 e 2018, esses estudantes foram descontinuados em suas participações como sujeitos da pesquisa por não terem acessado o Ensino Superior pela Lei de Cotas.

Portanto, um grupo de 33 estudantes continuou na pesquisa de campo por atenderem ao critério estabelecido para os sujeitos primários da pesquisa, qual seja, ter ingressado no E.S. através das cotas sob a Lei 12.711/2012. Com esses estudantes foram realizados encontros virtuais e presenciais, desenvolvidas entrevistas e contatos informais, de modo que eles pudessem, em diferentes etapas da pesquisa, emprestar suas impressões e experiências enquanto cotistas.

Para efeito didático, foram elencados na TABELA 3 os ‘estudantes aprovados’, numa listagem cronológica de aprovação. Seus nomes originais foram alterados de acordo com as normas preconizadas pelos Comitês de Ética, de modo a preservar suas identidades.

Tabela 3 - Total de estudantes aprovados por ano e curso escolhido

| Nº | Ano | Aluno ou aluna | Curso Superior escolhido |
|-----|------|----------------|---------------------------|
| 1. | 2016 | Ana | UFAC – Geografia |
| 2. | 2016 | Caio | UFAC – Engenharia Civil |
| 3. | 2016 | Cleber | UFAC - Geografia |
| 4. | 2016 | Edna | UFAC - Direito |
| 5. | 2016 | Ester | UFAC - Geografia |
| 6. | 2016 | Felipe | UFAC - Geografia |
| 7. | 2016 | Fernanda | UFAC - Medicina |
| 8. | 2016 | Gabriela | UFAC - Matemática |
| 9. | 2016 | Heloisa | UFAC – Letras (Espanhol) |
| 10. | 2016 | Jessica | UFAC - Nutrição |
| 11. | 2016 | Karina | UFAC - Nutrição |
| 12. | 2016 | Larissa | UFAC – Letras (Português) |
| 13. | 2016 | Manuela | UFAC – Letras (Português) |

Tabela 3 - Total de estudantes aprovados por ano e curso escolhido

| Nº | Ano | Aluno ou aluna | Curso Superior escolhido |
|-----|------|-------------------|-------------------------------|
| 14. | 2016 | Mauricio | UFAM – Engenharia Civil |
| 15. | 2016 | Rafaela | UFAC - Libras |
| 16. | 2016 | Regina | UFAC - Nutrição |
| 17. | 2016 | Sandra | UFAC - Pedagogia |
| 18. | 2016 | Sofia | UFAC - Direito |
| 19. | 2016 | Soraia | UFAC - História |
| 20. | 2016 | Vagner | UFAC – Sistemas de Informação |
| 21. | 2016 | Vanessa | UFAC - Geografia |
| 22. | 2016 | Paulo | UFAC - Nutrição |
| 23. | 2016 | Fabrcio | UFAC – Educação Física |
| 24. | 2017 | Ângela | UFAC – Engenharia Florestal |
| 25. | 2017 | Bianca | UFAC – Letras (Espanhol) |
| 26. | 2017 | Flavio | UFAC – Engenharia Florestal |
| 27. | 2017 | Francisco | UFAC – Medicina Veterinária |
| 28. | 2017 | Leonardo | UFAC – Engenharia Elétrica |
| 29. | 2017 | Paula | UFAC - Direito |
| 30. | 2017 | Roberta | UFAC - Direito |
| 31. | 2017 | Rodrigo | UFAC – Educação Física |
| 32. | 2018 | Olívia | UFAC - Psicologia |
| 33. | 2018 | Eloá ⁸ | UFAC – Engenharia Civil |

Fonte: PULICI, 2018

Na TABELA 3 visualizam-se os 33 alunos que foram aprovados em Universidades Federais, o ano de ingresso, um nome fictício para cada aluno ou aluna, a sigla da Universidade Pública de Ingresso, assim como o Curso escolhido.

A TABELA 4 apresenta a agenda de encontros realizados entre esta pesquisadora e os estudantes aprovados em 2016, por ordem cronológica na coluna 1:

Tabela 4 - Encontros com os Estudantes Aprovados em 2016

| Nº | 1º. encontro | 2º. encontro | Aluno(a) aprovado(a) | Curso |
|----|--------------|--------------|----------------------|------------------------|
| 1 | 19/04/2016 | 17/10/2017 | Ana | Geografia |
| 2 | 19/04/2016 | | Cleber | Geografia |
| 3 | 19/04/2016 | 18/10/2017 | Ester | Geografia |
| 4 | 19/04/2016 | 17/10/2017 | Sandra | Pedagogia |
| 5 | 26/04/2016 | 17/10/2017 | Soraia | História |
| 6 | 26/04/2016 | 19/10/2017 | Felipe | Geografia |
| 7 | 27/04/2016 | 19/10/2017 | Vanessa | Geografia |
| 8 | 27/04/2016 | | Caio | Engenharia Civil |
| 9 | 27/04/2016 | 20/10/2017 | Gabriela | Matemática |
| 10 | 27/04/2016 | 20/10/2017 | Rafaela | Libras |
| 11 | 28/04/2016 | 21/10/2017 | Vagner | Sistemas de Informação |
| 12 | 28/04/2016 | 21/10/2017 | Edna | Direito |
| 13 | | 21/10/2017 | Larissa | Letras |
| 14 | 28/04/2016 | | Manuela | Letras |

⁸ Eloá foi aprovada em Engenharia Civil na FAAO em 2016, porém em 2018 conseguiu transferência para a UFAC com aproveitamento de disciplinas, quando passou a fazer parte do grupo de alunos participantes da segunda fase da pesquisa de campo.

Tabela 4 - Encontros com os Estudantes Aprovados em 2016

| Nº | 1º. encontro | 2º. encontro | Aluno(a) aprovado(a) | Curso |
|----|-------------------------|--------------|----------------------|-------------------------|
| 15 | 28/04/2016 | 20/10/2017 | Heloisa | Letras |
| 16 | 03/05/2016 | 18/10/2017 | Regina | Nutrição |
| 17 | | 18/10/2017 | Fabrcio | Educação Física |
| 18 | 03/05/2016 | 18/10/2017 | Karina | Nutrição |
| 19 | 06/05/2016 | | Paulo | Nutrição |
| 20 | 06/05/2016 | | Fernanda | Medicina |
| 21 | 03/05/2016 | 19/10/2017 | Jessica | Nutrição |
| 22 | | 07/11/2017 | Sofia | Direito |
| 23 | 18/05/2016 ⁹ | 02/12/2017 | Maurício | Engenharia Civil (UFAM) |

Fonte: PULICI, 2018

A TABELA 4 demonstra que, ao longo dos anos de 2016 e 2017, no mínimo 1 (um) encontro com cada um dos 23 estudantes aprovados em 2016 foi realizado. Esses encontros se deram em locais diversos da UFAC, como na Biblioteca Central, no Campus da Faculdade de Medicina, no Hall da Administração e até na Cantina, pois a pesquisadora foi ao encontro dos alunos nos locais mais convenientes para eles.

Tabela 5 - Encontros com os Estudantes Aprovados em 2017 e 2018

| Nº | 1º. encontro | 2º. encontro | Aluno(a) aprovado(a) | Curso |
|----|--------------|--------------|----------------------|----------------------|
| 1 | 04/04/2017 | 17/08/2017 | Ângela | Engenharia Florestal |
| 2 | 04/04/2017 | | Bianca | Letras (Espanhol) |
| 3 | 04/04/2017 | 17/08/2017 | Flavio | Engenharia Florestal |
| 4 | | 17/08/2017 | Francisco | Medicina Veterinária |
| 5 | 05/04/2017 | | Leonardo | Engenharia Elétrica |
| 6 | 05/04/2017 | 18/08/2017 | Paula | Direito |
| 7 | 05/04/2017 | 18/08/2017 | Roberta | Direito |
| 8 | 19/04/2017 | 18/08/2017 | Rodrigo | Educação Física |
| 9 | 06/06/2018 | 10/09/2018 | Eloá | Engenharia Civil |
| 10 | | 11/09/2018 | Olívia | Psicologia |

Fonte: PULICI, 2018

A TABELA 5 demonstra o número de encontros com os últimos alunos que ingressaram na Universidade. Assim como realizado com os estudantes aprovados no ano de 2016, no mínimo 1 encontro foi realizado com cada um dos oito alunos aprovados no ano de 2017.

1.2.5 Instrumentos de Coleta de dados

Os Instrumentos etnográficos eleitos para o desenvolvimento da pesquisa de campo empreendida para esta tese foram: observação participante; questionário com perguntas abertas e fechadas; entrevistas etnográficas com estudantes em transição do 3º ano do E.M. para o E.S. nos dois segmentos de ensino, sendo que no E.S. as entrevistas foram realizadas

⁹O primeiro contato com o aluno aprovado Maurício se deu por telefone devido a estar estudando em Manaus

somente com os cotistas matriculados neste nível de ensino; encontros informais presenciais e virtuais para acompanhamento da progressão dos estudantes de um nível de ensino para outro; e entrevistas com pessoas do *staff* da escola, professores e gestores.

Cabe ressaltar que o questionário, embora seja sabidamente um instrumento estranho ao conjunto de recursos de uma pesquisa etnográfica, foi particularmente útil ao estudo, na medida em que proporcionou uma visão geral do conhecimento entre os participantes sobre o tema em estudo. Foi ainda um instrumento de registro dos sujeitos da pesquisa, visto que um número relativamente grande de estudantes se voluntariou para participar do estudo e que estava previsto que eles se distribuíssem em diferentes instituições quando do ingresso no E.S. Estes registros facilitaram, assim, o acompanhamento dos estudantes após a saída do E.M.

Como poderá ser observado no Capítulo 4 de resultados, a escuta dos sujeitos participantes também mostrou-se recurso de suma importância, visto que o cerne desta tese concentra-se nas impressões que os estudantes tiveram ao ingressar no E.S. pela Lei de Cotas.

Portanto, considera-se que os instrumentos de coleta de dados foram usados em acordo com os princípios que orientam a pesquisa etnográfica, em especial pelo tempo despendido no campo (mais de dois anos).

1.2.6 Processo de análise dos dados

Como na maioria das pesquisas etnográficas, o processo de análise iniciou com a entrada no campo, quando as primeiras hipóteses já haviam sido formuladas e as questões de pesquisa orientavam as possíveis respostas que se poderia encontrar. Essas hipóteses foram se evidenciando de modo progressivo (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983), à medida que a pesquisadora foi entrando em contato com os participantes, no contexto da Escola estudada. Como toda análise de conteúdo, esta também se pautou pelo método indutivo, partindo de um ponto específico de análise para o mais geral e retornando sempre ao particular (FREANCO, 2018).

Tanto na pesquisa bibliográfica quanto na pesquisa etnográfica, fez uso da análise manual dos documentos coletados e posterior confirmação das categorias encontradas pelo *software Atlas.ti*, instrumento quase sempre utilizado nas pesquisas do grupo (MATTOS; CASTRO, 2011) para triangulação e validação dos resultados das análises indutivas.

Buscou-se respeitar as repostas escritas dos 222 estudantes que iniciaram na pesquisa e, ao longo do prosseguimento da mesma, descrever com a maior fidedignidade possível as falas

dos sujeitos participantes. Dado o caráter desconhecido do tema por parte deles, a dificuldade em conseguir respostas longas às perguntas formuladas foi um fator que dificultou as análises. Procurou-se interpretar essas falas à luz do entendimento contextual das respostas, assim como da leitura realizada dos textos científicos estudados.

1.3 Ética na Pesquisa

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO C) e Autorização formal do Comitê de Ética da Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Estado do Acre (ANEXO D) formam os documentos que se apresentam de acordo com os padrões do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC). Vale ressaltar que foi assegurado aos participantes que os dados coletados e seus resultados serão de uso exclusivo desta tese de doutorado e serão utilizados somente na ocasião da apresentação escrita ou oral e no contexto de pesquisa.

Neste capítulo dedicado a metodologia explicou-se os modos como se deram as pesquisas realizadas para esta tese. Tanto a primeira, de natureza bibliográfica, quanto a segunda, de natureza etnográfica, serão ampliadas nos capítulos 3 e 4, onde se demonstram seus resultados e que seguem neste documento.

O capítulo 2 que segue introduz o tema objeto da tese de modo abrangente a partir das análises, que o intitula: Exclusão no Brasil.

2 A EXCLUSÃO NO BRASIL

Apresenta-se, neste capítulo, um panorama teórico a respeito da exclusão, condição *sine qua non* para a discussão das ações afirmativas e, no caso deste estudo, das cotas propriamente ditas.

O sentido da exclusão, neste estudo, se dá sob o entendimento de que ela ocorre mediante a inter-relação entre o sujeito, suas interações e as instituições. Para tanto, faz-se necessário compreender, primeiramente, que as interações aqui tratadas se dão no interior das instituições, sejam elas políticas, econômicas, religiosas, escolares, ou seja, sociais de alguma maneira. Consideram-se, para efeitos conceituais, as instituições como os ambientes de convivência entre os sujeitos propriamente ditos. É dentro delas que se apresentam as vulnerabilidades que podem culminar em exclusão, seja social, econômica, cultural, territorial, étnica ou, no caso desta tese, a educacional.

A exclusão, em seu sentido amplo, tem sido tema comentado nos últimos tempos quer seja pela grande mídia, pela academia ou pelas políticas públicas de um modo geral, e as ações afirmativas, que vêm surgindo nas últimas décadas no Brasil no sentido de minimizar os efeitos da exclusão e seus subtipos, têm sido amplamente discutidas, até mesmo como argumento político.

No que concerne a academia, autores como Robert Castel e Norbert Elias analisam a exclusão e em consenso definem conceitualmente este fenômeno, considerando-o como de difícil superação.

A palavra “exclusão” define situações de degradação do sujeito em relação a um posicionamento anteriormente ocupado, fosse social, econômico, financeiro ou cultural. o ponto máximo de uma vulnerabilidade de grupos que aflige grandes camadas populares. Mas, de acordo com Castel (1997 p. 22), devido à sua inconsistência teórica e de abrangente consenso, a expressão ainda é equivocada, vulgarmente utilizada e sofre de uso impreciso e sintomático, ou seja, esconde e revela, simultaneamente, o estado atual da questão social.

Faz-se importante considerar que, para estudar a exclusão, é necessário pensar em pessoas, em seu amplo sentido. Norbert Elias, em sua obra, busca pensar nas pessoas e observá-las enquanto indivíduos sociais. Ele diz que;

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não

menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos 'sociedade (1994, p. 21).

Perceber o indivíduo como alguém que se constitui em constante relacionamento com outros semelhantes, e não como um ser isolado em si mesmo, é primordial para todo e qualquer estudo que diga respeito a grupos sociais, comunidades ou até mesmo famílias, visto que se trata de um elemento imprescindível para a existência destas comunidades. Portanto, não seria possível tratar a exclusão sem olhar para o indivíduo como um ente social, que vive em uma determinada sociedade, sob as condições impostas pelas estruturas sociais pré-estabelecidas e constituídas por esta referida sociedade. Norbert Elias (1994) entende o 'indivíduo' e a 'sociedade' como denominações que expressam realidades interdependentes e em constante movimento, porém nunca como polos opostos. Neste sentido, a exclusão do indivíduo está intrinsecamente ligada à exclusão social.

A exclusão pode ser considerada multifatorial e especificamente originada do contexto social presente nas últimas décadas. Castel (1997) trata a exclusão como uma forma de "desafiliação", pois, para ele, a exclusão social indica um estado de abstenção que leva o sujeito à impossibilidade de percepção dos processos que o definem, enquanto a desafiliação constitui, ao mesmo tempo, o transcurso e o processo dessa exclusão em que o indivíduo está intrinsecamente envolvido. Pode-se, portanto, considerar que os desfiliaados são "os indivíduos que foram inválidos pela conjuntura econômica e social dos últimos vinte anos e que se encontram completamente atomizados, rejeitados de circuitos que uma utilidade social poderia atribuir-lhes" (CASTEL, 1997, p. 181). Neste sentido, o excluído, ou desfiliaado, traz consigo uma trajetória de rupturas em relação a situações de vida anteriores, sob uma lógica ainda incompreendida de atividade social que desfilia uns e mantém outros, os 'in' (CASTEL, 2010 p. 29), dentro daquele determinado grupo.

No que diz respeito ao ingresso à Universidade no Brasil, uma gama de indivíduos foi 'desfiliaada' desta oportunidade em decorrência da situação social em que vivem. No caso de estudantes negros, este é um fato que perdura desde a criação das Universidades no Brasil e ainda se mantém presente nos tempos contemporâneos, mesmo após a implantação das políticas de cotas no país.

Há também outras perspectivas importantes para a composição do tema. Uma delas é a denominação dada àquelas "pessoas que não têm lugar na sociedade, que não são integradas, e talvez não sejam integráveis" (CASTEL, 1997, p.180), chamados pelo autor como os 'sobrantes'.

Os ‘sobrantes’ não conseguem se incluir nas “relações de utilidade social, relações de interdependência” (CASTEL, 1997. p.80). São aqueles indivíduos, famílias ou grupos que, de alguma maneira ou por alguma razão, sejam elas dificuldades econômicas, sociais, culturais ou étnicas, não conseguem mais pertencer ao sistema social em que se encontravam, ou que deveriam estar inseridos. Este conceito criado pelo autor tem caráter holístico no que diz respeito à exclusão – ou desfiliação -, em seu amplo sentido, e pode ser aplicada a outros vieses do tema, como mercado de trabalho, ambiente escolar ou mesmo a sociedade em geral. São os ‘normais inúteis’¹⁰ de Jacques Donzelot (DONZELOT;ESTÈBE, 1994 appud CASTEL, 1995 in WANDERLEY; BELFIORE-WANDERLEY (Orgs), 2008 p.35).

Maiolino e Mancebo (2005), Lopes (2006) e Ribeiro (2006) compartilham do mesmo alinhamento conceitual quanto à exclusão; consideram, pois, que ela pode ser definida pela máxima: “um fora e um dentro”. Quem está fora é, portanto, considerado como excluído (MAIOLINO; MANCEBO, 2005; LOPES, 2006; RIBEIRO, 2006). Ribeiro expressa que:

Qualquer pessoa, mesmo com escassa escolaridade, entende o que significa exclusão, e o seu contrário, a inclusão. Tratando-se da exclusão social, poderíamos buscar na História uma infinidade de exemplos que mostram as margens exatas do conceito aplicado à realidade. Como exemplos, pode-se indicar as mulheres impedidas de participar das Olimpíadas, na Grécia antiga; as mulheres hebreias excluídas do convívio social quando declaradas “impuras”; no Brasil, negros excluídos de clubes recreativos de brancos; indígenas expulsos de suas próprias terras e privados de condições dignas de sobrevivência e até mesmo agricultores impossibilitados a continuar a se reproduzirem como tais por falta de uma política agrícola voltada aos seus interesses. (RIBEIRO, 2006, p.155)

É possível inferir da fala do autor que o seu entendimento a respeito da exclusão é trivial. O que se discute em torno disso e tem trazido muita polêmica a esta arena são justamente as políticas de ações afirmativas necessárias para reversão destes quadros.

Ainda na perspectiva de Castel, Elias (2000) e Becker (2008), por sua vez, utilizam o termo ‘*outsider*’ (ao pé da letra: ‘forasteiros’) para distinguir o indivíduo que sofre a exclusão do restante da população em geral, os quais denominam como ‘estabelecidos’. Isto se explica pelo raciocínio de que estes sujeitos últimos, que se encontram em situação social e economicamente favorável, se consideram superiores em relação aos denominados *outsiders* e, assim, se autorrepresentem perante toda a sociedade. Em contrapartida, enquanto os *outsiders* se afastam cada vez mais das possibilidades dignas de oportunidades, os

¹⁰ Para Donzelot, a exclusão social é uma consequência da transição entre a organização taylorista de trabalho para um nova acepção, em que a “sociedade da inteligência”, que estava a surgir entre as décadas de 70 e 80, causa uma rigorosa redução de empregos não qualificados, gerando assim um novo tipo de excluído, que é o sujeito anteriormente capacitado para atividades predominantemente manuais, físicas, mas que se converteu em inútil na nova configuração de trabalho que surgia, tornando-os sem força política e representação social, que o autor denomina como ‘normais inúteis’.

‘estabelecidos’, ou seja, o grupo dominante, estabelecem-se na figura de superioridade inatingível.

No que diz respeito à condição econômica, alguns autores afirmam que quanto maior a renda individual e familiar, mais facilitado será o acesso à educação, serviços de saúde e qualidade de vida, além de maior penetração e poder de decisão nos processos políticos (BHALLA; LAPEYRE, 1997; SEN, 1999) e, conseqüentemente, a recíproca se faz verdadeira. Quanto menor a renda, mais afastados destas esferas o indivíduo se mantém, alimentando assim este ciclo de pobreza e exclusão social. Bhalla; Lapeyre, (1999, p.428) argumentam que; “vulnerabilidade econômica, privação de relações sociais, más condições de moradia, condições de saúde e fraca participação social estão altamente correlacionadas com empregos precários”[tradução da autora].

Desta maneira, o *outsider* vai sendo desqualificado em seus diferentes níveis sociais, se tornando invalidado, tanto quando visto pelo outro quanto por si próprio. Como afirma Elias (2000, p.20), eles passam a se enxergar cada vez mais inferiores, carentes de virtudes, diminuídos perante os demais, os ‘estabelecidos’.

O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção ‘pior’[...]. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, [...]. Essa distorção *pars pro toto* 11, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é ‘bom’ e que o outro é “ruim” (ELIAS, 2000, p. 22-23)

A soma destas duas situações, ou seja, ser considerado pelos outros como inválido e se sentir realmente inválido, distancia cada vez mais o *outsider* do convívio social ora pertencente. Esta conjuntura de vulnerabilidade, como denomina Castel (1998) leva o sujeito a perfazer um caminho cuja volta parece improvável, e o conduz a rupturas que acabam por descaracterizar sua condição de sujeito social (ALMEIDA, 2013).

Como se faz notar, dos sentidos de marginalidade (CASTEL, 1998), de ‘fora ou dentro’ (MAIOLINO; MANCEBO, 2005; LOPES, 2006; RIBEIRO, 2006), de ‘desafiliação’ (CASTEL, 1997) ou *outsider* (ELIAS, 2000), sugerem sempre uma ideia espacial. Mas, apesar disso, como será visto a seguir, estas nuances delicadas de cada forma de exclusão não podem ser definidas apenas pelo ambiente físico-espacial, já que nem toda exclusão se dá necessariamente por uma delimitação espacial. Neste sentido, como fala Paulo Freire,

¹¹ Do latim: ‘parte pelo todo’ – Metonímia ou transnominção. Figura de linguagem que consiste no emprego de um termo por outro, dada a relação de semelhança ou a possibilidade de associação entre eles. Quando uma parte de algo é tomada como representativa do todo (Oxford Dictionaries - tradução da autora). Trazendo para as ciências humanas, pode-se considerar como ‘do individual para o social’.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 1996, p.40).

Para Freire, é a existência da exclusão nas mais diversas esferas da sociedade brasileira.

De acordo com o cientista social português Alfredo Bruto da Costa (2008), existem cinco ordens de exclusão: 1) econômica, 2) social, 3) cultural, 4) patológica, e 5) comportamentos autodestrutivos.

Costa explica que a exclusão de ordem econômica caracteriza-se pelas más condições de vida, baixos níveis de instrução e qualificação profissional e por emprego precário ou de desemprego. Trata-se da pobreza. A exclusão de ordem social, na visão do autor, caracteriza-se pela diminuição ou ausência de laços sociais, privação nas relações sociais e isolamento do indivíduo ou de um grupo específico. Ele cita como exemplo desta ordem de exclusão as pessoas com deficiências motoras e/ou psicológicas e os idosos, e explica que este tipo de exclusão pode ser em consequência dos modos de vida familiar e, provavelmente, nada tem a ver com a pobreza. A terceira forma de exclusão, a de ordem cultural, está relacionada a fatores como o racismo, a xenofobia e a dificuldade de integração social de minorias étnicas, enquanto a exclusão de ordem patológica tem origem na natureza psicológica ou mental do indivíduo, podendo, neste caso, ser a causa de rupturas familiares ou sociais. Costa cita como exemplo os doentes psiquiátricos, como esquizofrênicos, deprimidos graves ou portadores de transtorno bipolar agudo, comumente internados em sanatórios psiquiátricos por não conseguirem compartilhar o dia a dia com suas famílias. A última forma de exclusão classificada por Costa é da ordem dos comportamentos autodestrutivos, e está relacionada com os grupos de indivíduos que, por uma ou outra razão, se colocaram numa situação prejudicial para eles. Ele cita como exemplo os comportamentos relacionados com o alcoolismo, a prostituição ou o uso de drogas, que leva à exclusão destes indivíduos. Geralmente se originam da pobreza, como prostituição, mas podem também ser de cunho patológico, como o vício em drogas ou alcoolismo.

Neste documento de tese tratar-se-á, de acordo com Costa (2008), da terceira forma de exclusão, a de ordem cultural, que está diretamente relacionada às diferenças culturais, os preconceitos, a intolerância, e, em especial, a fenômenos como o racismo, a xenofobia e a dificuldade de integração social de minorias sociais.

Como dizem Zoninsein e Feres Júnior, “a discriminação baseada na identidade cultural – étnica, religiosa e linguística – constitui um obstáculo ao exercício da liberdade individual e

ao desenvolvimento humano” (ZONINSEIN; FERES JR, 2006, p.11), matérias ambas primordiais na tratativa do tema tratado neste capítulo, qual seja, exclusão, bem como de discussão essencial no que diz respeito aos esforços das políticas de ação afirmativa contemporâneas no Brasil.

O recorte que se pretende realizar da exclusão perpassará a área da Educação, dando relevo às políticas que se contrapõem à manifestação de fenômenos culturais de exclusão, a fim de reduzir as tensões existentes no campo das interações sociais, diminuir e/ou extinguir as práticas de intolerância e de preconceito cultural/racial, assim como ao uso de lei como força punitiva e repressora sobre as ações que propagam as injustiças socioculturais e educacionais e às violações de direitos humanos. Pois, por mais importantes que seja a inclusão no sistema universitário, tema desta tese, não se faz possível estudá-la sem que sejam abordados estes aspectos da exclusão social, cultural e econômica de grupos discriminados.

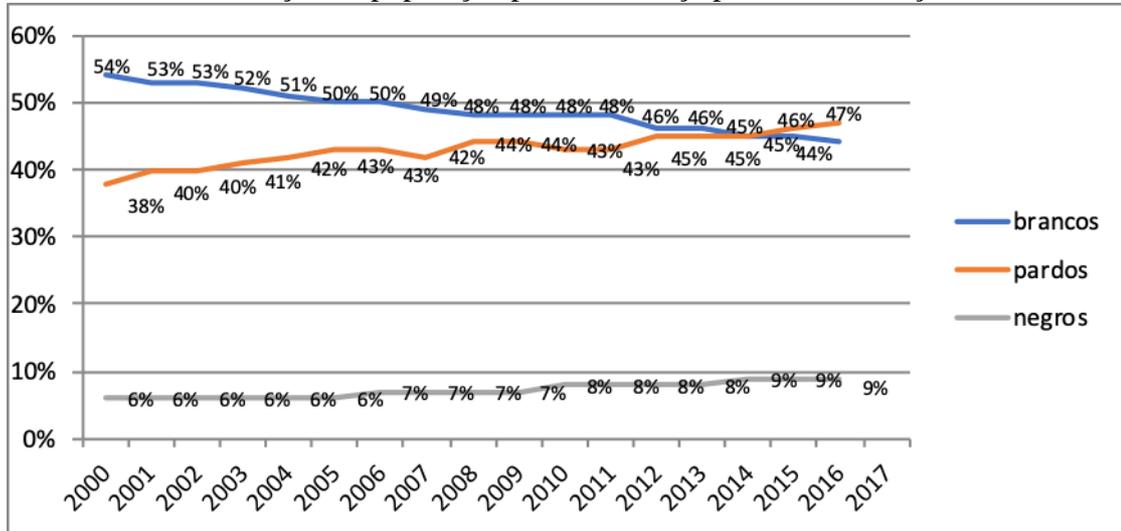
Há, ainda, a exclusão étnica, mais comumente tratada como discriminação racial, e de sua importância como componente fomentador da exclusão escolar, principalmente em se tratando de um país multirracial e recentemente ‘democratizado’, no mais amplo sentido da palavra, mas de menor e mais restrito sentido prático, como o Brasil. É o que Nascimento (1982) descreve;

A ‘democracia racial’, contudo, não conseguiu até agora esconder as favelas, cortiços, mocambos, alagados: as várias manifestações dos guetos afro-brasileiros. Tampouco consegue esconder a efetiva discriminação racial existente no mercado de trabalho e emprego, e nem o fato da constante e racista violência policial sofrida pela comunidade negra. Essa democracia racial não pode negar que a grande maioria dos presos comuns é negra, presos por razões políticas: por crimes de subsistência resultantes das péssimas condições de vida impostas pelo racismo e o capitalismo monopolista, ou simplesmente pelo crime de ser negro (NASCIMENTO, 1982, p.30-31).

Por muito tempo acreditou-se que as tensões existentes entre professores e alunos, na sala de aula, fossem as responsáveis diretas pela intolerância cultural e preconceito racial no Brasil (MATTOS, 1998). Entretanto, já há algum tempo verificou-se que uma grande parcela da população brasileira, pelo menos a metade dos brasileiros, concorre para que essa tensão persista em nossa sociedade, exigindo assim, do Estado, medidas que assegurem a eficácia da defesa dos princípios da igualdade racial (SILVA JR, 2002, p.12). Segundo Silva Jr., em 2002 o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) calculou que “65% dos brasileiros pobres são negros, contra 20% dos ricos” (SILVA JR, 2002, p. 21). Esse dado revela que o embricamento entre as categorias ‘pobreza’ e ‘raça’ se faz presente quando da análise dos princípios da igualdade racial existentes na sociedade brasileira.

Em termos numéricos, constatou-se um aumento proporcional da população negra¹² no país no período de 2000 a 2016, conforme demonstra o Gráfico 1 da Diretoria de Pesquisas do IBGE.

Gráfico 1 - Distribuição da população por cor ou raça por autodeclaração



Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisas, 2018

Nota-se, no Gráfico 1, que houve uma significativa queda na porcentagem de autodeclarados brancos entre o período de 2000 e 2016, acompanhada de um aumento inversamente proporcional da quantidade de autodeclarados negros ou pardos neste mesmo período, o que permite concluir que: a) o Brasil é um país miscigenado; b) que esta miscigenação continua acontecendo; e c) que esta miscigenação vem aumentando.

Vale ressaltar que este aumento se dá não em razão do crescimento da taxa de fecundidade da população negra ou parda, mas pela mudança na forma como as pessoas se vêem; é uma mudança de paradigma. Elas passaram a se autodeclarar como pertencentes a tais grupos de cor/raça (SOARES, 2008). Este fenômeno se dá devido a diversos fatores, grande parte deles derivados dos anos de luta do movimento negro, no Brasil que propagou a história da raça africana e afro-brasileira, levando sua população a um estado de orgulho, de se ver mais positivamente como negro, de se reconhecer nos antepassados e se identificar como seus herdeiros, como será explicado no Capítulo 3.

Ainda é possível inferir do Gráfico 1 acima que, conforme o critério de autodeclaração, considerado pelos institutos educacionais e pela academia como o critério mais fidedigno e, portanto, mais aceito, o Brasil é um país formado por uma população mormente negra ou

parda, cujos números, somados, ultrapassam 54% da totalidade da população brasileira, o que ratifica a importância da Lei de Cotas.

De modo a elucidar alguns termos associados à discriminação racial utilizados nesta tese, adotam-se as terminologias legais expressas na Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010 (BRASIL, 2010), que Institui o Estatuto da Igualdade Racial no Brasil, destinado a 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. Em seu enunciado o documento legal expressa que:

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

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

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

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

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

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

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010, p. 1).

O texto da Lei expressa as diferentes nuances que motivaram tal medida legal, reconhece a população negra como vítima de diversas formas de exclusão e carente de amparo social que tente inverter processos de exclusão. Portanto, a exclusão da população negra é analisada nesta tese por se entender que a investigação e a elucidação dos termos que envolvem esta problemática são importantes para se compreender as cotas nas Universidades no Brasil.

Neste contexto, se explora as diferentes formas de como a exclusão da população negra se configura em diversas manifestações de discriminação racial; nas desigualdades de gênero associadas às desigualdades de raça entre mulheres e homens, negros e não negros; no desrespeito ou na intolerância para com a condição cultural da população negra; na não observância da população negra na elaboração e implementação de políticas públicas e, ainda, na negação das políticas de ações afirmativas por programas e instituições sociais, educacionais e culturais.

O princípio da não discriminação se encontra presente em quase todos os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos fundamentais produzidos no século XX, dentre os quais se incluem: “Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 2º); Pacto dos Direitos Civis e Políticos (artigo 2º, inciso I e artigo 26º); Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 2º); Convenção Europeia de Direitos Humanos (artigo 14º); Convenção Americana sobre Direitos Humanos (artigo 1º, inciso I); Carta Africana de Direitos Humanos e dos Povos (artigo 2º); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; a Convenção da OIT (Organização Internacional do Trabalho) sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação, de 1958; a Convenção da UNESCO contra Discriminação na Educação, de 1960; e a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Baseadas na Religião ou Crença, de 1981” (SILVA, 2007, p.66).

A discriminação racial chamou mais a atenção no Brasil após o reconhecimento pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, de que havia sim racismo e desigualdades raciais no país. Daí, desenrolaram-se uma série de políticas públicas específicas para a população negra, objetivando a superação desta forma de exclusão. Entretanto, estas ações não se deram tão somente por esta declaração formal do então presidente, mas sim, e principalmente, em razão de denúncias e reivindicações históricas, em especial do movimento negro e de setores progressistas da sociedade.

Por Movimento Negro entende-se que

[...] é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Domingues (2007) referenda a posição de Edward Telles (2003), segundo o qual,

[...] o uso do termo raça fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico, mas a raça continua a ser imensamente importante nas interações sociológicas e, portanto, deve ser levada em conta nas análises sociológicas [e históricas] (TELES, 2003, p. 38).

No Brasil, assim como em muitos outros países, entendeu-se que somente as determinações legais de leis raciais não garantiriam a inclusão da população negra na sociedade; para tanto, seriam necessárias medidas ativas, ações associadas às medidas legais

que promovessem a proteção da vulnerabilidade da população negra. Assim, entende-se que as ações afirmativas, associadas aos dispositivos legais, protegem de maneira mais eficiente a população negra da exclusão por discriminação racial (TRINDADE, 1998).

Medidas como as Ações Afirmativas. protegem a população negra não somente por seu caráter determinante, mas por tentarem, de maneira rigorosa, corrigir uma das características mais comuns da realidade social brasileira: a de negar a discriminação racial, falseando-a como miscigenação, democracia racial, dentre outras nomenclaturas atribuídas ao caráter do povo brasileiro com o intuito de acatar passivamente esta realidade. De acordo com Henriques (2003) este fato se manifesta principalmente pelo silêncio que persiste nas relações sociais do povo brasileiro:

O silêncio oculta o racismo brasileiro. Silêncio institucional e silêncio individual. Silêncio público e silêncio privado. Silêncio a que nos habituamos, convencidos, por vezes, da pretensa cordialidade nacional ou do elegante mito da ‘democracia racial’. Mito que sobrevive como representação idealizada de nossa sociedade, sinalizando com a construção de uma sociedade tolerante e inclusiva. Mito que exercita, no cotidiano, o engano e a mentira escondendo, de forma perversa e sutil, a enorme desigualdade racial do país. Infelizmente, o poder de ocultamento desse mito enraizou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos a desigualdade e o racismo (HENRIQUES, 2003)

Este silêncio aparece acompanhado da resistência velada de diferentes setores da sociedade, em especial dos meios acadêmicos, que se contrapõem às medidas que visam tornar pública a percepção sobre o racismo e as injustiças que afrontam a população negra. Portanto, as reivindicações históricas dos Movimentos Sociais Negros que objetivam aumentar a quantidade de negros no ensino público de terceiro grau têm obtido algumas respostas positivas a partir do ano 2000, mesmo sob fortes pressões em sentido contrário, pressões estas que são mais proeminentes na grande imprensa e originárias de uma ala resistente da intelectualidade brasileira (SANTOS, 2008).

A luta dos Movimentos Negros brasileiros, associada às demandas internacionais de luta contra o racismo, manifestadas, por exemplo, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na cidade sul-africana de Durban em 2001, fortaleceram a discussão no Brasil sobre as AA para acesso da população negra ao ensino superior público em condição preferencial. Entre os fatores que contribuíram para essa medida, verificou-se que a discriminação racial foi colocada na agenda política do país, visto que em 2002 passou a ser enunciada como pauta de candidatos a Presidente da República. Por exemplo, neste período, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou, em 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) (SANTOS, 2008).

Entre os defensores das cotas para universitários está também o Ex-Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Barbosa Gomes. Quando do início da discussão sobre as Cotas no Brasil, ele disse:

[...]o acesso à universidade pública é ultralimitado: a seleção dos alunos se faz através de um exame classificatório (vestibular) no qual são aprovados, em sua maioria esmagadora, apenas os alunos egressos das escolas privadas da elite, que além de terem tido o privilégio de frequentar boas escolas indiretamente subvencionadas pelo poder público, dispõem de recursos financeiros para frequentar cursos específicos de preparação para tal exame de admissão ao curso superior (BARBOSA, 2000, p. 401).

Ele entende esta medida principalmente como uma forma de aliviar as diferentes ordens de exclusão baseadas na discriminação e no preconceito. Segundo ele,

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2001, p. 06-07).

Neste sentido, o sistema de cotas como medida de AA nas universidades do país se apresenta como uma resposta ao racismo que persiste na sociedade brasileira, e o movimento de combate ao mesmo através da reserva de vagas para universitários da população negra se compara, em diferente momento histórico desta sociedade, à Lei do Ventre Livre, promulgada em 27 de maio de 1871 e, mais recentemente, à Lei que deu direito ao voto às mulheres em 1932 (SANTOS, 2008).

O desconforto causado pelas leis contra o racismo na elite brasileira demonstra o quanto a sociedade ainda resiste em ceder privilégios, garantidos pelo nascimento.

Conforme exposto, a exclusão pode se manifestar de diversas maneiras; econômicas, culturais, étnicas ou sociais. Além da exclusão racial, uma das mais importantes no que diz respeito à geração de novos aspectos exclusivos, é a exclusão econômica; se o país, por questões políticas ou administrativas, ou até mesmo em razão da crise mundial, não gera empregos suficientes para seus cidadãos, são aqueles sujeitos menos preparados, ou seja, os que já se encontram em uma zona socioeconômica de vulnerabilidade, os primeiros a sentir as consequências.

Vivianne Forrester (1997), nesta perspectiva, pondera que a exclusão econômica advém, principalmente, do desemprego, que, neste caso, denomina como estrutural; ocorre um tipo de alienação desta parcela mais humilde da população, que anteriormente possuía papéis definidos dentro de um meio social e, por alguma razão alheia a sua vontade, passa a ter de viver e se sustentar com menos recursos (FORRESTER, 1997). Para ela, o desemprego estrutural tem caráter essencialmente tecnológico. Considera, pois, que a introdução de tecnologia nos sistemas produtivos produz um aumento substancial da produtividade sem que haja necessidade de contratação de pessoas, gerando o então denominado desemprego estrutural. Com o passar dos dias, dos meses, e conseqüentemente, dos anos, aquele cidadão, sua família e, por que não dizer, seu grupo social, passa a vivenciar a falta; falta de tudo: de boa alimentação, de saúde adequada, de acesso aos estudos de boa qualidade, de informação, de lazer – e a se acostumar com estas faltas, quase que como a única realidade possível, ao ponto de praticamente se esquecerem de como seria a vida sob outras circunstâncias menos desprivilegiadas no que diz respeito ao âmbito financeiro.

Porém, mesmo sob ótica capitalista existente em grande parte da sociedade mundial, a exclusão econômica é considerada como fator de necessária superação. É o que nos diz Carlos Moore Wedderburn (2005) em seu texto ‘Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa’, apresentado no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 2005:

[...] em termos puramente econômicos e financeiros, a incorporação ativa dos segmentos marginalizados à economia representa um bem absoluto, mesmo na perspectiva do lucro, que é, em definitivo, o mecanismo propulsor da dinâmica capitalista. É por isso que a globalização capitalista implica também certa adaptação dos mecanismos econômicos mundiais à diversidade cultural, étnica, religiosa e racial do planeta (WEDDERBURN, 2005, p. 333).

Como afirma o autor, é de interesse, inclusive econômico, e não somente social, que a parcela da população economicamente ‘inativa’, ou pouco ativa, supere suas dificuldades e alcance um patamar mais alto de participação na economia, de modo a contribuir também para com a circulação monetária de forma mais homogênea.

Lopes (2005), por sua vez, explica que a exclusão cultural, comumente confundida com a social, é a que mantém o sujeito numa situação de alienação, de ignorância em relação aos acontecimentos, novidades e oportunidades ao seu redor, privando-o, desta maneira, de alcançar, por exemplo, um certo grau de escolaridade, ferramenta imprescindível para aumentar as chances de um trabalho ou de um emprego melhor, bem como impede, ainda, tanto o indivíduo quanto os que o cercam, de ter acesso às informações minimamente

necessárias para poderem exercer plenamente sua cidadania, mantendo-o numa postura inerte, principalmente mediante as situações político democráticas. Isto é o que os autores Lopes e Proença denominam como de caráter ‘multidimensional’, ou que se manifesta com as privações de direitos (LOPES, 2006; PROENÇA, 2005).

Tem-se ainda a exclusão territorial, cujo conceito se determina pela delimitação espacial. É entendido como o afastamento corpóreo do cidadão e seu respectivo grupo do convívio com o restante da sociedade. É, portanto, uma forma de exclusão cultural, só que determinada principalmente pelo distanciamento físico do grupo social, que também finda por culminar em exclusão social. Conforme preconiza Wacquant (2007), na exclusão, de um modo geral, há uma predisposição generalizada da sociedade dominante em ‘guetificar’ os sijeitos. Ele define ‘gueto’ como um instrumento sócio-espacial do qual um dado grupo faz uso para banir, explorar outro grupo, cujo perfil é de desprestígio social ou econômico, considerado, portanto, como de costumes moralmente degradantes e companhia incômoda. De acordo com este pensamento pode-se encontrar em Castel (1997) o seu conceito de ‘desafiliação’, bem como em Elias (2000) os ‘*outsiders*’. Cada qual com suas peculiaridades, mas ambos relacionados diretamente com o sentido sócio-espacial. É o que diz Raquel Rolnik (1999), que estuda a exclusão territorial:

Os territórios excluídos constituíram-se à revelia da presença do Estado — ou de qualquer esfera pública — e, portanto, desenvolvem-se sem qualquer controle ou assistência. Serviços públicos, quando existentes, são mais precários do que em outras partes das cidades; trabalhar nessas áreas muitas vezes é visto pelos funcionários públicos como "castigo". Mais do que isso, viver permanentemente sob uma condição de privação de necessidades ambientais básicas faz os habitantes se sentirem como se suas vidas tivessem pouco valor (ROLNIK, 2009, P.107).

É possível concluir então, de acordo com os conceitos mencionados anteriormente, que existe uma sutileza no embricamento entre estas diversas formas de exclusão, bem como diferenciações entre o entendimento do conceito na prática, que levam a graves consequências.

2.1 Cota, Exclusão, Pobreza e Educação no Brasil

Nesta sessão, tratar-se-á da exclusão face à pobreza. Discute-se as nuances da pobreza que tangenciam a educação, a relação entre a pobreza e a escola pública no Brasil e as políticas de ação afirmativa que culminam com a reserva de vagas nas Universidades Federais, por imperativos legais e que, desta forma, favorecem alunos e alunas oriundos das

escolas públicas do país, todas no sentido de reduzir a desigualdade e, conseqüentemente, a pobreza.

O acesso ao curso universitário por alunos e alunas da escola básica tem a marca da desigualdade e da exclusão no Brasil. Neste momento, a desvantagem de uma gama significativa de alunos que ensejam o acesso à universidade ganha um componente diferencial na sociedade Brasileira, que pode trazer, uma nova perspectiva para esta situação: a introdução da reserva de vagas para alunos oriundos das escolas públicas, que pode mudar a face da pobreza frente a oportunidades futuras dos jovens no Brasil (BARROS; FOGUEL; ULYSSEA, 2007; BRAZIL, 2012).

A educação é um direito público de todos os cidadãos brasileiros, protegido pela Constituição Federal de 1988. Sendo assim, é natural que os indivíduos responsabilizem o Estado, e demandem dele, ações que promovam o suprimento das carências existente em decorrência da exclusão e das violações de direitos que decorram de ações ou omissões das políticas educacionais (SILVA JR, 2002).

Não se pode distinguir o grupo sem considerar o indivíduo. Conseqüentemente, também não é possível tratar a escola, enquanto instituição, sem antes falar sobre seus principais sujeitos: alunos e alunas. Como explicam Biehl, Good e Kleinman (2007) “o sujeito é ao mesmo tempo produto e agente da história, o lugar da experiência, memória, narrações e juízos” (p.14).

No contexto escolar, a edificação do indivíduo, neste caso, alunos e alunas, se dá não só mediante seus aprendizados objetivos na escola, mas principalmente devido às experiências, saberes e conceitos, aprendidos - e apreendidos -, construídos com e transmitidos pelo grupo sócio-familiar em que vive este indivíduo. O *habitus*, na linguagem de Pierre Bourdieu. Para ele, o *habitus* se resume em um mecanismo de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências anteriores, opera a cada instante como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de tarefas diferenciadas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Portanto, a partir de exemplos de sucesso e fracasso escolar vivenciados pelo grupo, seja ele social ou familiar, é que é subjetivamente definido o investimento, o empenho das famílias e também do próprio indivíduo quanto à carreira escolar e, futuramente, profissional, a ser seguida. Quanto menos exitosa for a carreira escolar dos componentes deste grupo, menor será o investimento na carreira escolar de seus participantes, seja em relação ao investimento financeiro ou à disponibilidade de tempo para os estudos.

Para as camadas mais desfavorecidas da sociedade, a percepção, a partir dos exemplos acumulados de que as chances de sucesso são reduzidas, leva os familiares e, conseqüentemente, os estudantes, a perceberem que o esforço, reconhecidamente de longo prazo, não vale a pena, já que estudo exige tempo, investimento financeiro e adiamento da entrada destes alunos e alunas no mercado de trabalho, o que os leva a praticar o que Bourdieu denominou como *permissiveness*, ou ‘liberalismo’, em relação aos estudos dos filhos (BOURDIEU, 1974, p.10), ou seja, investir o mínimo esforço necessário para que seu descendente simplesmente se mantenha na escola e, no menor tempo possível, conclua o ensino fundamental - o que muitas vezes por si só já supera a escolaridade dos próprios pais, oferecendo uma falsa noção de superação -, permitindo assim a entrada precoce destes alunos e alunas no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2015).

Durante a primeira fase da pesquisa de campo deste estudo, realizada nas 7 (sete) turmas de Ensino Médio da Escola Prof. José Rodrigues Leite, em Rio Branco, revelou-se uma preponderante sensação de inferioridade expressas nas falas dos alunos participantes da pesquisa no que diz respeito às capacidades de cada um para serem aprovados no exame vestibular.

Muitos destes alunos nem se quer se inscreveram nos processos seletivos das universidades públicas naquele ano, acreditando que só conseguiriam ser aprovados nas faculdades particulares da região, em que o exame é facilitado. Eles sabiam que precisariam de financiamento e ajuda de custo do governo, como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Crédito Educativo (CREDUC), Bolsas Estaduais ou Federais, para conseguirem arcar com altas mensalidades destas instituições.

Por sua vez, o Ensino Superior Público não teve significativo aumento no número de vagas oferecidas, e tampouco novos investimentos para atender ao crescimento da demanda por vagas nessas Universidades. Desta forma, fica clara a disparidade entre o número anual de formandos do Ensino Médio e o total de vagas oferecidas pelo Ensino Superior, em especial nas Universidades Públicas. É o que afirma o Projeto CNE 914BRZ1136.3 da UNESCO, cujo trecho vem a seguir:

Desde logo, cabe apontar um paradoxo. O crescimento evidente e notável do ensino superior brasileiro, em termos absolutos revela-se insuficiente quando confrontado, em termos relativos, à dimensão e às expectativas da população brasileira (UNESCO, 2013, p.03).

Assim, percebe-se que não há um equilíbrio entre a oferta de vagas e o número de formandos do Ensino Médio, concorrentes entre si por uma colocação universitária.

2.2 Justificativa para Cotas Universitárias no Brasil

A partir dos anos 1970 ocorre uma enorme expansão quantitativa no sistema escolar brasileiro. Em consequência, em meados dos anos 1980, o acesso aos Ensinos Fundamental e Médio vai se consolidando e, nos anos de 1990, já se dá quase que universalmente, embora o acesso universal ao Ensino Médio ainda se apresente, nos dias de hoje, como um desafio para o sistema de ensino do país.

Esta rápida expansão do sistema escolar significou a incorporação de crianças oriundas das classes populares e, à medida que este fenômeno foi ocorrendo, parte da classe média brasileira foi transferindo seus filhos para a rede privada (MADEIRA, 1993, p.70; FERRARO; MACHADO, 2002; FERES JR, 2013). Assim, a classe popular foi se tornando a clientela quase que exclusiva dos sistemas públicos de ensino. Esta migração de Escola Privada para Escola Pública continua a acontecer, visto que o Brasil experimenta, desde 2014, uma crise financeira e de desemprego que atem afetado significativamente a classe média.

À medida que as falhas do ensino brasileiro não foram resolvidas, a tendência foi a diminuição ainda maior da qualidade do ensino. Isto se torna visível pelos baixos índices alcançados pela rede pública de ensino nos atuais sistemas de avaliação, sejam eles nacionais, como a *Prova Brasil* realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sob a responsabilidade do INEP ou internacionais, como o *Programme for International Student Assessment (PISA)* de âmbito internacional e promovido pela *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*.

Os sistemas avaliativos com caráter comparativo entre escolas, estados e países mostram um retrato concreto de como a expansão quantitativa das redes públicas de ensino não foram acompanhadas igualmente pela expansão da qualidade. Mesmo que sejam consideradas as falhas destes processos avaliativos (SILVA; CALADO; SILVA, s/d; COCCO; SUDBRACK, 2012), não se pode negar seus resultados, que colocam o Brasil entre os piores do mundo em termos educacionais (COELHO, 2008).

Entretanto, esta expansão é importante no contexto desta tese na medida em que inclui as classes populares como usuários quase que exclusivos da rede pública de ensino. Embora as análises da qualidade do ensino público sejam relevantes em qualquer contexto de estudos

sobre a educação, importa aqui associar as escolas públicas ao segmento mais carente da população.

Na opinião de alguns pesquisadores em educação (GOMES, 2004; LEÃO, 2006; YOUNG, 2007) uma das consequências do acesso das classes populares ao ensino é o surgimento de conflitos entre esses alunos e alunas, suas escolas e seus professores. Estes últimos demonstram, nesta relação, que os ideais de educação que julgam serem necessários para escolarização desses alunos não correspondem a realidade dos mesmos. Leão (2006) explica que existe uma visão escolocêntrica do aluno, onde, dada a origem social do mesmo, eles são resistentes à cultura escolar e ao papel de alunos. Diz ele que “os jovens chegam à escola com disposições e hábitos que entram em conflito com o ambiente e a cultura da escola, desenvolvidos na família de origem ou produzidos pela vivência na pobreza” (LEÃO, 2006, p.47). Esta visão sugere que os alunos que chegaram às escolas públicas nas últimas décadas resistem à escola a eles ofertada e são julgados, pelos professores, como “inadequados” para esta escola (SILVA; CALADO; SILVA, s/d).

Embora não se possa concordar totalmente com esta visão ultrapassada do aluno e da escola, infelizmente tem-se que concordar que persiste, no sistema público de ensino, uma visão estigmatizada destes alunos, na qual o aluno pobre é frequentemente excluído, muitas vezes, exclusivamente por ser pobre (MATTOS; CASTRO, 2011).

Mas muitos esforços do governo e dos educadores têm sido feitos para minimizar e, até mesmo, para reverter a situação de pobreza no Brasil. Dentre estes, inúmeros programas sociais têm sido criados e, de certo modo, causado alguns efeitos positivos, como a reversão da situação de indigência e miséria presente na década de 1970 e início de 1.980, quando se encontrava com certa facilidade nos grandes centros urbanos uma gama expressiva de crianças e adultos vivendo nas ruas, assim como fora significativamente minimizada a fome e a miséria entre as camadas menos favorecidas da população que se situava abaixo da linha de pobreza¹³.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) a situação da população pobre no Brasil melhorou nos últimos anos (PNUD, 2017), o que se deu pela conjugação de vários fatores, dentre eles, os programas de renda mínima e de redistribuição de renda. Esses programas, em sua maioria, estabeleceram uma associação

¹³ São considerados abaixo da linha de pobreza, pelo Banco Mundial, os indivíduos que vivem com menos de US\$5,50 (cinco dólares e cinquenta centavos) *per capita* por dia nos países de médio e alto desenvolvimento (IBGE, 2017).

direta com o sistema educacional da rede pública, que foi o principal responsável pelo controle e permanência das famílias como beneficiárias dos programas.

No Brasil os programas de renda mínima estão voltados para os estratos mais pobres da população, isto é, para aqueles que se encontram situados abaixo da linha da pobreza, em patamares de sobrevivência ou de indigência.

Sabe-se, ainda, que o Brasil ostenta enormes discrepâncias econômicas, figurando no *Human Development Report* de 2017, publicado pelo PNUD, na 79ª posição entre os 188 países analisados (PNUD, 2017, p.04). Embora o IBGE (2017) aponte que em 2016 25,4% da população ainda vivia em situação de pobreza, isto é, com menos de US\$ 5,50 (cinco dólares e cinquenta centavos) *per capita* por dia, nos últimos anos o Brasil subiu de posição na avaliação do PNUD, ou seja, tornou-se economicamente menos desigual. Segundo o PNUD (2014), um dos responsáveis pela melhoria dessa desigualdade foi o programa de renda mínima criado no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, conhecido internacionalmente como Programa Bolsa Família, ao qual voltaremos mais a frente neste texto e que em 2014 teve um custo de 0.5% (meio por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil e contribuiu para reduzir em 16% a extrema pobreza no país (PNUD, 2014, p.88).

Para Castel (1995), as políticas de renda mínima obedecem a uma lógica de discriminação positiva, ou seja, definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas. O autor explica que este tema merece discussão por, de certa forma, poder ampliar a discriminação negativa:

[...] Não se trata de condenar o princípio dessas políticas de discriminação positiva, parece-me não somente escandaloso mas até mesmo requerido que se tente dar mais àqueles que têm menos. Mas ao mesmo tempo – é por isso que o problema é grave e difícil -, esse tratamento social muitas vezes estigmatiza as populações concernentes. [...] É particularmente injusto na medida em que a maioria dos beneficiários [...] não escolheram esse posicionamento. Mas a partir do momento em que um estigmatizado começa a se ligar a esse tipo de situação, podemos temer formas de exclusão por enclausuramento, não em um espaço fechado mas em um rótulo que discrimina negativamente as pessoas a quem ela se aplica ainda que ela queira discriminá-los positivamente. É uma questão que me coloco e que merece uma discussão aberta. Não penso que possamos nos abster de políticas de discriminação positiva (CASTEL, 1995).

De acordo com Castel (2008), discriminação negativa é aquela que segrega uma certa população, reforçando, desta maneira, uma estigmatização negativa, mesmo que sob boas intenções. O autor demonstra preocupação com a sutileza existente entre estas duas formas de discriminação (positiva e negativa), partindo do pressuposto de que as políticas de ação afirmativa consideradas como discriminação positiva nem sempre conseguem atingir este

único objetivo, esbarrando, comumente, na discriminação negativa, e sugere que esta discussão permaneça em pauta nas esferas políticas e acadêmicas (CASTEL, 2008)

Em relação à desigualdade econômica, o Brasil tem uma das piores distribuições de renda no mundo. Mas, devido às diversas medidas tomadas nos últimos anos com objetivo de minimizar a pobreza no país, pôde-se observar que houve uma diminuição significativamente positiva nos índices da desigualdade econômica nos últimos anos. Em 2004, o rendimento concentrado pelas pessoas com 10% (dez por cento) dos maiores rendimentos representava 4,3 vezes o acumulado pelas pessoas com 40% (quarenta por cento) dos menores rendimentos, enquanto que em 2014 esse número representa 3,1 vezes (IBGE, 2015, p. 83).

De acordo com o PNUD (2014), o coeficiente de Gini¹⁴, que mede desigualdade de renda, decresceu nos últimos anos, mas continua sendo muito alta no Brasil.

Na média, os 10% mais ricos ganham 40 vezes mais que os 10% mais pobres. Portanto, a pobreza, embora tenha diminuído na última década, continua sendo considerada como um dos fatores que mais contam para as desigualdades sócio-educacionais (MENEZES FILHO, 2013).

De acordo com Shorrocks, Davis e Lluberás, a desigualdade global é

[...] relativamente alta, tal como indicado pelo valor do coeficiente Gini de 83% e pelo fato de que o Brasil ter 168.000 milionários e 233.000 membros adultos no top 1 % dos detentores de riqueza global. O nível relativamente elevado de desigualdade reflete parcialmente elevada desigualdade de renda, que é por sua vez relacionado com o padrão desigual da educação em toda a população e a divisão persistente entre os setores formal e informal da economia (SHORROCKS; DAVIS; LLUBERAS, 2015, p.61. Tradução da autora).

No que tange as desigualdades que concorrem para a exclusão, a renda é um dos fatores que caracterizam a pobreza entre os brasileiros. Nas Regiões Norte e Nordeste do país se concentram as maiores proporções de pessoas que vivem com até 1/4 de salário mínimo *per capita* por mês (IBGE, 2015, p.89). Este dado reflete, em larga medida, as históricas desigualdades regionais produzidas ao longo do processo de desenvolvimento brasileiro, tanto em termos de condições de vida quanto de crescimento econômico (Idem).

Cabe ainda ressaltar que a desigualdade de rendimentos atinge diretamente a população negra, de forma desigual. Historicamente, as pessoas que se identificam como de cor ou raça negra ou parda representam 76% das pessoas entre os 10% com menores rendimentos e apenas 17,4% no 1% com maiores rendimentos, em 2014 (Ibidem). Mesmo com o

¹⁴ Coeficiente de Gini: nome dado em razão de seu criador, o italiano Corrado Gini. Publicado pela primeira vez no documento "Variabilità e mutabilità" (em português: "Variabilidade e mutabilidade"), o coeficiente é usado como parâmetro universal desde 1.912 para medir desigualdade de distribuição de renda entre os países.

crescimento da proporção de negros ou pardos no topo da pirâmide de distribuição de renda (eram 12,4% em 2004), persiste uma grande diferença em relação àqueles que se declaram brancos, que eram quase 80% no grupo com maiores rendimentos em 2014 (em comparação aos 12,4% de negros ou pardos no mesmo período).

Neste sentido, vale salientar que a baixa participação da população de cor negra ou parda no estrato de maiores rendimentos contrasta com sua elevada participação na composição da população geral, que chegou a 53,6% em 2014.

Porém, no que diz respeito a esta tese, é importante frisar que a forma perversa de disparidade em relação a distribuição de renda no Brasil se caracteriza também pelos baixos índices educacionais. O relatório *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, do IBGE (2015), indica que em 2015, 13 (treze) milhões de brasileiros acima de 15 anos não sabiam ler. O que, de acordo com o Relatório de Monitoramento Global Educação para Todos (UNESCO, 2015), fez com que o Brasil figurasse como o oitavo país com maior número de analfabetos nesta faixa etária naquele ano.

No Brasil, o analfabetismo ainda alcança 8,3% da população, sendo que a sua maior incidência se dá entre os adultos maiores de 50 anos, que contam 27,5% de analfabetos absolutos (IBGE, 2015). Em termos relativos, conclui-se que mais de 35% da população são analfabetos funcionais, sendo que aproximadamente 40% dos estudantes brasileiros não conseguem concluir o nível básico de escolaridade (IBGE, 2015, p.50).

Trata-se, portanto, de um país portador de um sistema educativo elitista, no sentido de que o direito à educação em todos os níveis ainda pode ser considerado como um alvo a ser alcançado (UNESCO, 2015).

Do mesmo modo, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017. Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. Quatorze das 27 unidades da federação, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente.

A pobreza, na economia globalizada, é qualificada de “nova”, principalmente devido ao aumento do desemprego, ao alongamento da sua duração e aos excluídos temporariamente ou definitivamente do mercado (PAUGAM, 2003). Os sistemas de proteção social têm se mostrado incapazes de fazer frente à diversificação da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social, trazendo para a atualidade a histórica dualidade entre os trabalhadores integrados e os pobres assistidos.

Neste contexto, a política educacional sofre alterações nas suas orientações, tendo que responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve também formar força de trabalho apta aos novos processos produtivos (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281).

Para a equalização das desigualdades entre os mais pobres e os mais ricos, o Brasil optou pela criação de programas de proteção social via transferência de renda, ainda que essa renda seja irrisória e não atinja a todos. Este modelo está focado na população pobre, configurada por uma linha de pobreza fixada na faixa de meio salário mínimo *per capita*, e se corporificou, inicialmente, em programas nacionais como: Programa de Erradicação de Trabalho Infantil – PETI (BRASIL, 2004); Bolsa-Escola (BRASIL, 2003); Programa Bolsa Alimentação (BRASIL, 2001) e Auxílio-Gás (BRASIL, 2002). Mais recentemente, então, foi criado o Programa Bolsa-Família, que se deu através da unificação dos programas Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Cartão-Alimentação e Auxílio-Gás, do Governo Federal.

O Bolsa-Família, criado pela Medida Provisória nº 132, de 20/10/2003, tem como objetivo beneficiar famílias pobres¹⁵ e extremamente pobres¹⁶. O Programa oferece um Benefício Básico mensal de R\$ 89,00 (oitenta e nove reais) para famílias extremamente pobres, 4 tipos de Benefícios Variáveis¹⁷ para famílias com renda mensal per capita de até R\$178,00 (cento e setenta e oito reais) por mês e 1 Benefício para Superação de Extrema Pobreza, para famílias que continuam com renda mensal per capita inferior a R\$89,00 (oitenta e nove reais) mesmo após receberem os outros tipos de benefícios do Programa. (BRASIL, 2017).

Pode-se dizer, portanto, que o país passou a defender que o campo de atuação do Estado na área social estaria voltado às camadas da população consideradas mais vulneráveis, ou seja, o Estado desenvolveria políticas sociais concentradas na população mais pobre da sociedade, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas consequências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo (OLIVEIRA; DUARTE, 2006, p. 286).

Estudos realizados por Oliveira e Soares (2014) sobre a repetência dos alunos cadastrados no Programa Bolsa Família argumenta que os alunos oriundos das escolas municipais e estaduais têm em média 76% mais chances de se tornarem repetentes do que os

¹⁵ São consideradas extremamente pobres pelo Programa Bolsa-Família as famílias com renda familiar per capita igual ou menor que R\$89,00 (oitenta e nove reais) por mês.

¹⁶ São consideradas pobres as famílias com renda familiar *per capita* entre R\$89,01 e R\$178,00 por mês.

¹⁷ Benefício Variável Vinculado à Criança ou ao Adolescente de 0 a 15 anos (R\$41,00 por mês por criança); Benefício Variável Vinculado à Gestante (9 parcelas de R\$41,00); Benefício Variável Vinculado à Nutriz (6 parcelas de R\$41,00 por criança de 0 a 6 meses) e **Benefício Variável Vinculado ao Adolescente entre 16 e 17 anos de idade, no valor de (R\$ 48,00 por adolescente).**

das escolas privadas. Em relação aos beneficiários do Programa Bolsa Família, os autores concluem que a probabilidade de repetir séries é 11% mais baixa do que para os outros alunos pobres, mas não beneficiários do Programa. Isto significa que o Programa tem tido um impacto positivamente significativo na progressão do aluno, embora os números ainda sejam relativamente modestos. De acordo com os referidos autores, a probabilidade de repetição é de 14,6% para os não-beneficiários contra 13,2% para os beneficiários (OLIVEIRA; SOARES, 2013).

As políticas educacionais se espelham particularmente nesta tendência, sendo que o Bolsa-Família parece se constituir como um dos mais relevantes exemplos. Observa-se, assim, que o papel atribuído às políticas sociais nos contextos nacionais tem sido de atenuar ou cobrir o hiato existente entre a estrutura econômica e aqueles que estão destituídos das suas condições materiais básicas e indispensáveis a uma vida minimamente digna. Uma política voltada especialmente para os que ainda não conseguem ser cidadãos de fato, isto é, que se encontram excluídos da sua condição de cidadão (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 289).

Embora haja, no consenso geral, alguma oposição às cotas ou às ações afirmativas de qualquer espécie, o critério de classe se tornou mais aceitável do que o de raça/cor da pele para corrigir as enormes desigualdades socioeconômicas do Brasil. Os dados do Instituto Nacional de Pesquisas (INEP) mostram que no ano de 2010 as cotas sociais se tornaram mais praticadas do que as cotas raciais, mesmo que o debate venha sendo predominantemente sobre cotas raciais. O critério social mais comum é a presença dos alunos em escolas públicas, o que representa por si só 74% de todos os alunos cotistas. (INEP, 2011; SANTOS, 2005). Algumas universidades usam a combinação ‘classe’ e ‘raça’ para definir suas cotas.

2.3 A Lei de Cotas no Brasil: 70 anos de história

Para compreender o sistema de cotas raciais no Brasil, é necessário recuar no tempo, ao momento em que o sistema de cotas surgiu no mundo e assim entender como todo esse processo foi evoluindo até a contemporaneidade.

Além dessa viagem no tempo, também é necessário entender alguns conceitos como: políticas de ação afirmativa; discriminação positiva e princípio da igualdade.

O Sistema de Cotas Raciais surgiu na Índia, na década de 50 (LOBO, 2016; BAYMA, 2012). No país, o processo foi conduzido pelo líder dos *Dalits*, também conhecidos como

intocáveis, oprimidos, falidos e impuros, a casta mais baixa e discriminada da Índia (NATH, 2015).

As ações afirmativas na Índia não se restringiram às cotas no ensino superior, são também aplicadas nas legislaturas, educação, serviços públicos e promoções no emprego. Essa experiência de décadas de Sistemas de Cotas alicerça as muitas discussões que, atualmente, ainda são travadas no Brasil ou mesmo nos Estados Unidos a respeito das contradições entre os princípios da igualdade formal e igualdade substantiva, entre os direitos de grupos e os direitos individuais, bem como sobre as questões do mérito, que permeia o surgimento da *creamy layer* 18. Ainda assim, essas discussões se mantêm presentes na Índia e vêm sendo tratadas, há mais de meio século, com bastante sofisticação (DAFLON, 2008).

Sendo assim, o Sistema de Cotas é considerado uma estratégia de ação afirmativa, pois consiste em uma medida política tomada com o objetivo de eliminar desigualdades que acontecem ao longo da história, revelando-se como um instrumento de inclusão social que busca alcançar a igualdade para grupos mais vulneráveis, grupos esses que podem englobar minorias étnicas, raciais, mulheres, deficientes, carentes e outros. (PIOVESAN, 2005).

Conscientes da necessidade de implementação de políticas de ação afirmativa, as Nações Unidas aprovaram a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial¹⁹ em 1965, ratificada por 167 Estados, dentre eles o Brasil, desde 1968 (UNESCO, 1998) .

Nessa convenção, os Estados-membros reconhecem a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que toda pessoa pode invocar os direitos estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de raça, cor ou origem social. A Declaração define, no primeiro parágrafo do artigo 1º do documento, o que será considerado discriminação racial:

Artigo 1º - 1. Para fins da presente Convenção, a expressão "discriminação racial" significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (UNESCO, 1968, Parte I, Artigo 1o, item 1).

¹⁸ Uma camada de pessoas do grupo discriminado que obteve êxito na competição por empregos ou vagas na rede de ensino sem o auxílio das ações afirmativas e que passaria a monopolizar o acesso aos benefícios.

¹⁹ Adotada pela Resolução n.º 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. Aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 23, de 21.6.1967. Ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Entrou em vigor no Brasil em 4.1.1969. Promulgada pelo Decreto n.º 65.810, de 8.12.1969. Publicada no D.O. de 10.12.1969.

Este parágrafo elucida a intenção em proteger as futuras gerações e a própria ação afirmativa, definindo-a como discriminação positiva:

4. Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos (UNESCO, 1968 Parte I, Artigo 1o, item 4).

Apesar de, atualmente, se utilizar o conceito de ações afirmativas para descrever o Sistema de Cotas na Índia, foi nos Estados Unidos, nos anos 60, que ele surgiu. Foi um projeto elaborado pelos presidentes democratas John Fitzgerald Kennedy e Lyndon Johnson, que fundamenta esse conceito na necessidade de promoção da igualdade entre brancos e negros e ainda como estratégia de estímulos às empresas para que ampliassem a igualdade de oportunidades para as minorias raciais. Inicialmente, as *affirmative actions* destinavam-se às relações de trabalho, impedindo que os contratantes discriminassem funcionários ou candidatos a emprego devido à sua raça, mas logo essas ações se alargaram além das relações trabalhistas, chegando à educação. Em 1972, nos EUA, a ideia de ações afirmativas se oficializou na forma de Lei, sancionada à Lei dos Direitos Civis (ANCHIETA, 2008).

Olhando para a história dos EUA, a oficialização da Lei para as ações afirmativas coincidiu com o início do movimento negro americano liderado por Martin Luther King, que lutava pelos direitos civis dos afro-americanos, o que permite refletir sobre o quanto a oficialização desta política influenciou a história dos EUA. Essa influência se deu em todos os níveis, social, cultural, econômico e acadêmico, pois é conhecido e documentado o quanto Luther King contribuiu para encorajar movimentos semelhantes em todo o mundo.

Ainda sobre a história do sistema de cotas nos EUA, importa referir o economista negro norte-americano Thomas Sowell (2004) e seus argumentos contra a ação afirmativa, uma vez que esses argumentos provocaram polêmica e contribuíram para a constante necessidade de atenção para a melhoria do sistema de cotas.

Segundo o autor, tais políticas se justificam a partir da premissa de que um determinado padrão desigual de distribuição de bens, direitos e oportunidades é causado por ações intencionalmente discriminatórias de um grupo contra outro. Daí ser necessária uma ação que redistribua desigualmente bens, direitos e oportunidades para compensar esta desigualdade. Sowell sugere que tais desigualdades podem ser produto de padrões de comportamento ou

"outras diferenças" entre grupos e não de discriminação. Também apresenta argumentos de ordem prática e empírica, que buscam provar que a ação afirmativa é mal concebida e não funciona direito, isto é, não é capaz de produzir os resultados que almeja, acusando as políticas de ação afirmativa de beneficiarem "aqueles que já são mais afortunados, produzindo pouco ou nenhum benefício para aqueles que são verdadeiramente desprivilegiados" (SOWELL, 2004, P. 195), tentando mostrar que, ao falhar na prática em atingir os menos privilegiados, as políticas de ação afirmativa estariam subvertendo inteiramente seus propósitos, privilegiando os já privilegiados, o que é um delito moral capital, assim, no caso, as políticas estariam fazendo exatamente o contrário daquilo para o qual foram propostas, daí o rótulo "efeito perverso" (FERES JR.; DAFLON, 2015).

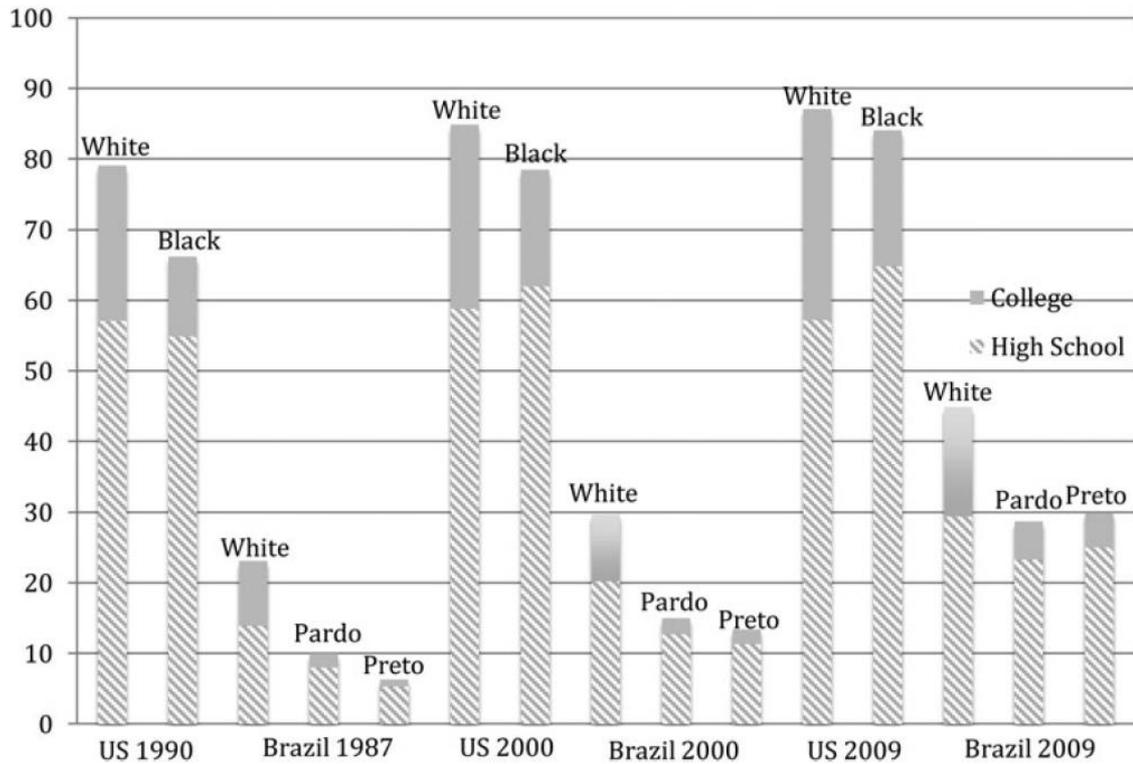
No entanto a Índia vem demonstrando capacidade de se ajustar às políticas de ação afirmativa, aprimorando-as de acordo com as necessidades encontradas, como a reserva de vagas na Universidade Pública para os membros das castas inferiores (Dalits) e classes menos favorecidas. Como se sabe, nenhuma política é perfeita, mas todas elas podem ser aprimoradas através de um trabalho contínuo de avaliação e reformulação das suas premissas e métodos (FERES JR.; DAFLON, 2015).

Neste sentido, as políticas de ação afirmativa utilizadas como estratégia de discriminação positiva e como ferramenta para colocar em prática o Princípio da Igualdade: "tratar de forma igual os iguais e de forma desigual os desiguais na medida das suas desigualdades" (ARISTÓTELES, Séc. XV a.C.), têm trazido, ao longo do tempo, imensos debates e controvérsias e, no Brasil, a história não é diferente.

O debate sobre a ação afirmativa no Brasil envolve diferentes maneiras de conceber a identidade nacional brasileira: uma maneira mais antiga, associada a mitos baseados nas supostas virtudes da mistura racial, e uma nova, baseada nas noções democráticas de igualdade de oportunidades e direitos. Na Índia, o valor defendido é a ideia de 'unidade na diversidade', em um país que identifica como essencial impulsionar a tolerância com relação às diferenças e culturas que o compõem.

Nos EUA o Sistema de Cotas Raciais também vem apresentando uma grande evolução, apesar de toda a controvérsia e, quando comparado o seu funcionamento em relação ao Brasil, a disparidade e o longo percurso a ser feito no Brasil no sentido de aprimorar esta medida de ação afirmativa, ficam evidentes. Confirmando a necessidade de aprimoramento do sistema de cotas raciais apresenta-se, no GRÁFICO 2, um comparativo entre Brasil e EUA (ANDREWS, G. R, 2014):

Gráfico 2 - Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos, 1990-2010



Fonte: ANDREWS (2014)

O GRÁFICO 2 apresenta a porcentagem de pessoas, com 25 anos de idade ou mais, por raça, que concluíram o ensino médio ou que tiveram acesso o ensino superior entre os anos de 1987 – 2009, no Brasil e nos EUA.

Importante ressaltar a disparidade entre os dois países. Apesar do Brasil se posicionar com bastante atraso em relação ao país norte-americano, é possível notar um crescimento significativo ao longo dos anos. Se os EUA alcançaram estes números, é possível que o Brasil possa alcançá-los também, mesmo que demore mais tempo.

Estudos históricos descrevem a desigualdade racial no Brasil e referem-se, frequentemente, à abolição da escravidão, com a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel em 1888. No entanto, a referência a esta lei se dá acompanhada da ideia de que os escravos estariam em liberdade, mas não estariam livres da discriminação racial nem da exclusão. Combater o racismo, eliminar o preconceito e a desigualdade racial é um grande desafio social e cultural ainda hoje no Brasil. É necessário considerar que conscientização e a educação são os principais meios de esclarecimento de uma sociedade, sendo a educação um dos direitos humanos, reconhecida pelo art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (HUMPHREY *apud*, BENTO et al., 2016).

Outro marco histórico-político que influenciou as ações afirmativas no Brasil foi a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância

Correlata. Realizada em Durban, no ano de 2001, que contou com a participação do governo brasileiro, assim como do movimento negro. Na ocasião, o Brasil colocou-se entre os signatários da declaração ali elaborada, fazendo com que se tornasse mais ativa e efetiva a sua participação na adoção de políticas públicas e sociais orientadas à população negra (ANHAIA, 2017).

No Brasil, os primeiros passos para as ações afirmativas começaram nos anos 80, com a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional (LDBEN) de 1996, ao estabelecerem que o ensino passaria a ser ministrado respeitando-se o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em consonância com esse preceito constitucional, políticas de inclusão social passaram a ser formuladas e implementadas com o propósito de reduzir as desigualdades sociais que têm predominado no Brasil, discriminando vários segmentos da sociedade, entre eles alunos e alunas negras nas Universidades.

No entanto, essa temática complexa e controversa vem suscitando diversos posicionamentos, constituindo-se em uma questão que tem gerado apreciações divergentes no plano jurídico e discussões acaloradas no plano social, muitas vezes emocionais por parte de representantes de grupos da sociedade civil.

Ao consultar a Constituição de 1988 é possível verificar que a mesma determina a igualdade entre todos os brasileiros, independente de cor ou raça, daí a necessidade e urgência para que fosse considerada como constitucional a implementação das cotas para o Ensino Superior.

A primeira vez que o sistema de cotas universitárias foi adotado no Brasil foi no ano de 2003, ou seja, ainda antes da Lei de Cotas ser aprovada, quando a Universidade Estadual do Rio de Janeiro estabeleceu as cotas raciais no seu processo de seleção em decorrência da Lei Estadual nº. 3708/2001 (BRASIL, 2001). Desde então, várias Universidades Públicas adotaram o sistema de cotas de, pelo menos, duas formas distintas: 1) a cota social, mais comum atualmente, que reserva uma determinada porcentagem das vagas para alunos de escolas públicas; e b) a cota racial pura, em que a reserva de vagas é calculada diretamente do total de vagas e direcionada a estudantes negros egressos tanto de Escolas Públicas como de Escolas Privadas de ensino. O exemplo mais conhecido deste último caso é o da Universidade de Brasília.

Entretanto, como será discutido no Capítulo 3, o critério racial adotado inicialmente pela UnB e demais Universidades que, a partir de então, passaram a implantar Política de Cotas sob os mesmos critérios, causou muita polêmica. Neste ínterim, concomitantemente às iniciativas das Universidades Estaduais do Rio de Janeiro e de Brasília, o Projeto de Lei nº 3627/2004 tramitava no Congresso Federal e, em 2008, recebeu a aprovação da Câmara dos

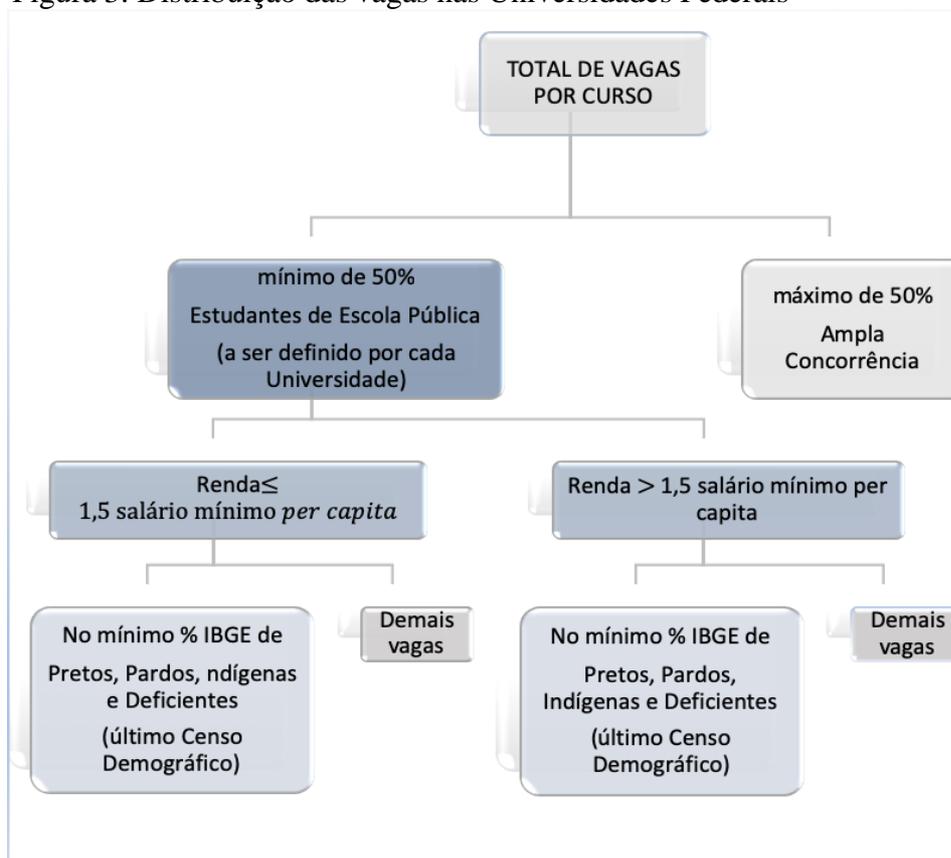
Deputados, aproximando ainda mais os negros, pardos, índios e carentes de conquistarem uma vaga nas Universidades Federais do país.

Após anos, a Lei de Cotas foi julgada constitucional e, por unanimidade, os ministros do Supremo Tribunal Federal, em 26 de abril de 2012 determinaram que todas as instituições de ensino federais deverão atender a Lei 12.711 que, além de reservar 50% das vagas para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, incluíse na metade dessas vagas (25% do total) a reserva de vagas para estudantes cujas famílias têm renda de até um salário mínimo e meio *per capita*.

Em 2016, com a aprovação da Lei nº 13409 que trata sobre a reserva de vagas para estudantes deficientes, a redação da Lei 12711/2012 sofreu sua última alteração, passando assim a garantir também para os deficientes a mesma porcentagem de vagas obtida pelos cálculos do IBGE no último Censo Demográfico, tal como já era previsto para Pretos, Pardos e Indígenas.

A FIGURA 3 demonstra como está sendo a distribuição das vagas nas Universidades Federais atualmente.

Figura 3: Distribuição das vagas nas Universidades Federais



Fonte: PULICI, 2018

Em resumo, no mínimo 50% das vagas serão divididas entre estudantes de escolas públicas, pobres, negros, pardos, indígenas e deficientes, e o restante será destinado à ampla concorrência.

A proporcionalidade da reserva de vagas pela Lei de Cotas pode ser determinada por cada Universidade, desde que respeitado o mínimo de 50% para estudantes de Escola Pública e, destes, o mínimo da porcentagem calculada pelo IBGE no último Censo para pretos, pardos, indígenas e deficientes.

Importa referir que, até 2011, portanto antes da Lei de Cotas (2012), 65 Universidades Públicas do Brasil já aplicavam alguma política de ação afirmativa voltada às minorias, sendo que 51 destas Universidades utilizavam as cotas com uma variação de 5 a 50% na reserva de vagas (SCHWARTZMAN; PAIVA, 2014).

Apesar da Lei de Cotas ser primariamente destinada a estudantes egressos de Escola Pública, a Lei garante o amparo aos negros, pardos e indígenas, reservando a estes grupos étnicos o mesmo percentual de negros, pardos e indígenas calculados no último Censo Demográfico do IBGE de cada Estado, conforme prevê o art. 2º do Projeto de Lei 3627/2004, que mais tarde se integrou à Lei de Cotas:

Art. 2º - Em cada instituição de educação superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2004).

Neste sentido, a Lei de Cotas preserva o Estatuto da Igualdade Racial, que prevê amparo para os negros, pardos e indígenas nas políticas públicas e requer ações em todos os setores da sociedade, buscando não só a inclusão, como um diferencial no tratamento dos negros, como se observa nos seguintes artigos do Projeto de Lei 6264/2005 de autoria do Senador Paulo Roberto Paim (2005):

Art. 13. O Ministério da Saúde fica autorizado a produzir, sistematicamente, estatísticas vitais e análises epidemiológicas da mortalidade por doenças geneticamente determinadas ou agravadas pelas condições de vida dos afro-brasileiros. (BRASIL, 2005, p.03)

- Art. 27. É facultado aos praticantes das religiões de matrizes africanas e afro-indígenas ausentar-se do trabalho para a realização de obrigações litúrgicas próprias de suas religiões, podendo tais ausências ser compensadas posteriormente (Idem, p.07).

E propõe ações específicas na área da educação:

Art. 70. O Poder Público adotará, na forma de legislação específica e seus regulamentos, medidas destinadas à implementação de ações afirmativas, voltadas a

assegurar o preenchimento por afro-brasileiros de quotas mínimas das vagas relativas:

I – Aos cursos de graduação em todas as instituições públicas federais de educação superior do território nacional;

II – Aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (Ibidem, p.16).

Nota-se, na redação do referido Projeto de Lei, a importância despendida à esfera educacional no que diz respeito às cotas no ensino superior desde o início da Política de Cota no Brasil.

Como já foi referido, as medidas de ação afirmativas e a implementação de cotas raciais têm gerado polémica por todo o mundo, e o Brasil não é exceção.

Em abril de 2008, o STF recebeu um Manifesto Intitulado: ‘113 Cidadãos Antirracistas Contra as Cotas’, onde diversos membros da sociedade civil e ativistas do movimento negro se manifestaram contra as cotas raciais, alegando que dentre vários danos, as cotas ferem os princípios e garantias constitucionais, não sendo o ‘remédio’ jurídico para combater o preconceito e a discriminação sofridos pelos negros, pardos e índios.

No referido manifesto pode-se ler:

Nós, intelectuais da sociedade civil, sindicalistas, empresários e ativistas dos movimentos dos negros e outros movimentos sociais, dirigimo-nos respeitosamente aos juízes da corte mais alta, que recebeu do povo constituinte a prerrogativa de guardião da Constituição, para oferecer argumentos contrários à admissão de cotas raciais na ordem política e jurídica da República (CARTA PÚBLICA, 2008).

Após essa apresentação dos elementos e objetivos do manifesto, são elencados um conjunto de argumentos para demonstrar que as cotas raciais são inconstitucionais e que não solucionam o problema do preconceito e discriminação presentes no país.

Seguem dois exemplos de tentativas de argumentação contra as cotas raciais, extraídos do Manifesto e que citam as duas primeiras Universidades que introduziram o sistema de cotas raciais no Brasil:

As cotas raciais exclusivas, como aplicadas, entre outras, na Universidade de Brasília (UnB), proporcionam a um candidato definido como “negro” a oportunidade de ingresso por menor número de pontos que um candidato definido como “branco”, mesmo se o primeiro provém de família de alta renda e cursou colégios particulares de excelência e o segundo provém de família de baixa renda e cursou escolas públicas arruinadas. No fim, o sistema concede um privilégio para candidatos de classe média arbitrariamente classificados como “negros” (*Idem*).

As cotas raciais embutidas no interior de cotas para candidatos de escolas públicas, como aplicadas, entre outras, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), separam os alunos proveniente de famílias com faixas de renda semelhantes em dois grupos “raciais” polares, gerando uma desigualdade “natural” num meio caracterizado pela igualdade social. O seu resultado previsível é oferecer privilégios para candidatos definidos arbitrariamente como “negros” que cursaram escolas públicas de melhor qualidade, em detrimento de seus colegas definidos como “brancos” e de todos os alunos de escolas públicas de pior qualidade (*Ibidem*).

Mas, em julho de 2006, já havia sido enviado ao Congresso Nacional o Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, no qual seus defensores comparam a desigualdade racial brasileira ao *apartheid* na África do Sul, ressaltando que mesmo sob o sistema segregacionista, no ano 2000 a escolaridade média da África era maior do que a brasileira.

Segue trecho do texto apresentado no Manifesto a favor das cotas:

O PL 73/99 (ou Lei de Cotas) deve ser compreendido como uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu, tais como a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e, mais recentemente, ao Plano de Ação de Durban, resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. O Plano de Ação de Durban corrobora a ênfase, já colocada pela CERD, de adoção de ações afirmativas como um mecanismo importante na construção da igualdade racial, uma vez aqui que as ações afirmativas para minorias étnicas e raciais já se efetivam em inúmeros países multiétnicos e multirraciais semelhantes ao Brasil. Foram incluídas na Constituição da Índia, em 1949; adotadas pelo Estado da Malásia desde 1968; nos Estados Unidos desde 1972; na África do Sul, em 1994; e desde então no Canadá, na Austrália, na Nova Zelândia, na Colômbia e no México. Existe uma forte expectativa internacional de que o Estado brasileiro finalmente implemente políticas consistentes de ações afirmativas, inclusive porque o país conta com a segunda maior população negra do planeta e deve reparar as assimetrias promovidas pela intervenção do Estado da Primeira República com leis que outorgaram benefícios especiais aos europeus recém-chegados, negando explicitamente os mesmos benefícios à população afro-brasileira (CARTA PÚBLICA, 2006).

Nota-se o quanto o Sistema de Cotas vem dividindo opiniões no contexto Brasileiro e, talvez por isso, as tentativas de introdução de políticas de ação afirmativas por cotas vêm sendo feitas desde o século passado, no Brasil e no mundo. No entanto, a sua efetivação e legitimidade continua sendo um trabalho em progresso no Brasil, apesar de sua visível evolução, em nível da inclusão, de acordo com os Censos Demográficos do IBGE (MACEDO, 2009).

No que diz respeito à destinação das vagas universitárias reservadas para minorias, o Brasil goza de uma condição única. Diferentemente do resto do mundo, que oferece a reserva de vagas para estudantes carentes ou negros, no Brasil, de acordo com a Lei de nº 12.711/2012 – ‘Lei de Cotas’, a reserva de vagas no Ensino Superior foi direcionada para atender primeiramente a estudantes advindos da Escola Pública.

Mas, se por um lado a reserva de vagas para estudantes de Escola Pública protege o sistema educacional público do país, garantindo aos alunos da rede pública a possibilidade real de acesso à universidade, por outro há uma parte considerável da sociedade que acredita que a aplicação da lei admite o fracasso do sistema educacional público brasileiro quando

assume que seus alunos precisam desta ‘facilitação’ para o acesso ao Ensino Universitário, depositando na universidade a responsabilidade pela deficiência da educação básica.²⁰ Como exemplo pode-se considerar o artigo da jornalista Julia Carvalho, publicado na revista *Veja* em agosto de 2012, ‘curtido’ e elogiado por inúmeros de leitores.

Em vez de corrigir essa questão na base, a Lei de Cotas põe o peso da correção de distorções sociais no ombro da universidade, numa atitude populista que traduz a visão de que a universidade, assim como o conhecimento, não tem importância [...] Se tivéssemos um ensino básico decente, esses alunos conseguiriam competir de igual para igual com os alunos das particulares (CARVALHO, 2012).

Como é possível notar, há uma opinião social representada pelas palavras da jornalista que demonstra o apoio de muitos acadêmicos e pessoas da sociedade brasileira em relação às cotas universitárias.

Ainda assim, é possível encontrar, quando se diz respeito às cotas raciais, autores que se posicionam contra a medida. Cesar Benjamim critica a proposta de adoção do sistema de cotas no Brasil pautado pelo argumento da miscigenação, ou seja, pela dificuldade que se tem em definir ‘quem é negro e quem é branco no Brasil’ (BENJAMIM, 2002, p.13).

Neste sentido o Brasil inova perante o resto do mundo., pois a Lei das Cotas considera como requisito primeiro para o acesso às Universidades Federais que o candidato seja egresso do Ensino Médio Público do país. Ou seja, independentemente da raça e da condição socioeconômica. Estes dois últimos são sim critérios para reserva de vagas pela Lei das Cotas, porém tanto o estudante negro quanto o pobre terão que ter cursado a escola pública para se tornar cotista. O estudante branco e o rico que estudar em Escola Pública também poderá se candidatar pelas cotas, porém não poderá contar com os outros dois subcritérios, quais sejam, baixa renda familiar e cor da pele parda ou negra.

Ao se estabelecer uma correlação entre os dados dos dois últimos Censos Demográficos do IBGE (2000 e 2010) e do PNAD (2016), pode-se inferir que:

No ano 2000, 83% das pessoas com 25 de idade ou mais e nível superior completo era de cor branca (IBGE, 2000), enquanto em 2010, 74% das pessoas com 25 de idade ou mais e nível superior completo era de cor branca, o que confirma uma queda percentual na proporção de brancos desta mesma amostra.

Em contrapartida, este percentual para a população negra e parda aumentou de 15% em 2000 para 25% em 2010, representando um aumento percentual de pessoas negras com 25

²⁰ Os poucos textos acadêmicos que citam argumentos contra-cotas não oferecem sustentação bibliográfica fidedigna, sempre se referindo a “muitas pessoas”, “uma parte da sociedade”, “uma vertente contra-cotas”, apresentando bibliografia somente da contra argumentação, ou seja, dos pró-cotas. O que, mais uma vez, demonstra o apoio maciço da academia à reserva de vagas.

anos de idade ou mais com ensino superior completo. No que diz respeito ao ano de 2016, cujas pesquisas não compreendem os mesmos referenciais numéricos, pôde-se inferir que 12,8% do total de pessoas com 25 anos de idade ou mais no Brasil são negras e concluíram o ensino superior, ao passo que 25% eram de cor branca, o que leva às seguintes conclusões:

- Independentemente do critério numérico de busca, houve aumento percentualmente significativo no total de negros ou pardos formados no ensino superior entre os anos de 2000 e 2010, tal como entre os anos de 2010 e 2016;
- Apesar deste aumento, o número (proporcional ou absoluto) de pessoas negras formadas no ensino superior em 2016 continua menor que a metade do total de pessoas brancas formadas no Ensino Superior, independentemente da Lei de Cotas;
- O aumento de pessoas negras com o Ensino Superior concluído entre o período de 2000 e 2010 e entre 2010 e 2016 foi proporcionalmente superior ao aumento de pessoas brancas com Ensino Superior concluído neste mesmo período;
- O aumento percentual de negros com ensino superior concluído no Brasil entre o período de 2000 e 2016 foi de aproximadamente 10%, número que não corresponde com o aumento da população com ensino superior completo, que aumentou aproximadamente 135% no mesmo período.

Vale ressaltar que não foi possível determinar a equivalência dos dados percentuais descritos anteriormente com os dados atuais, visto que que cada pesquisa usa um critério diferente no levantamento de dados e elaboração dos resultados. Por exemplo: no Censo do IBGE realizado no ano 2000 a pesquisa foi baseada em ‘adultos de 25 anos de idade ou mais com ensino superior completo’, cuja definição de cor/raça era institucional, ou seja, dependia da avaliação individual dos pesquisadores do IBGE; em 2010 ainda se baseia em indivíduos adultos com 25 anos de idade ou mais e ensino superior completo, porém traz consigo o viés da mudança de critério de registro da raça/cor da pele da população, como dito anteriormente. De outro modo, a pesquisa do PNAD 2016 usou a faixa etária entre 18 e 24 anos para realização da pesquisa, e considerou o ingresso no ensino superior iniciado, mas não sua conclusão, para elaboração dos dados. Como bem diz a orientadora deste estudo, “a falta de dado também é um dado” (MATTOS, 2018), e com relação a essas pesquisas, fica evidente a inconsistência de dados equiparáveis, o que leva a concluir que se fazem necessários

levantamentos de dados periódicos e padronizados para que se possa afirmar com clareza o percentual de alunos cotistas com ingresso, permanência e conclusão do curso superior.

3 RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo tem por objetivo estudar, analisar e apresentar criticamente como as produções científicas na área da Educação têm abordado o tema Cotas Universitárias no Brasil, em especial a Lei de Cotas (BRAZIL, 2012). A questão que se quer responder é: como a literatura científica analisada em 121 textos científicos aborda o tema Cotas?

As primeiras análises emergiram da Dissertação de Mestrado (PULICI, 2012) intitulada “*A Pesquisa Acadêmica Sobre Ação Afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010*”. Esta dissertação é dedicada às Ações Afirmativas (AA). Nela, argumenta-se que, com raras exceções, o tema Cotas prioriza a população negra²¹ e estuda, com menor ênfase, a população indígena e a deficiente. A política de Cotas Universitárias, tal como vem sendo aplicada, estreita a livre concorrência que, ao longo da história da Universidade Pública no Brasil, tem privilegiado, para o seu ingresso, uma massa de estudantes de alto poder aquisitivo que frequenta a Escola Básica em Escolas Privadas de alto custo para a população e posteriormente migra para a Universidade Pública, onde os cursos são considerados de melhor qualidade. O inverso se dá com os estudantes que frequentam a Educação Básica em Escolas Públicas: estas, em geral de má qualidade, são destinadas aos pobres²² que, se almejarem ingresso na Universidade o fazem nas Universidades Privadas, consideradas também de má qualidade, com raras exceções. Neste contexto, para cursarem essas Universidades Privadas os estudantes pobres precisam enfrentar uma dupla jornada (estudar e trabalhar) ou comporem as filas dos créditos educativos financiados pelo Governo Federal, o que tem culminado em uma enorme dívida para os que conseguem alguns desses créditos. O agravante maior desta questão se situa no crescimento da rede privada, que recolhe diretamente do governo as somas destinadas ao crédito dos estudantes e oferecem, em contrapartida e com raríssimas exceções, uma formação de qualidade duvidável. Portanto, a Lei de Cotas (BRAZIL, 2012), vem corrigindo esta distorção da desigualdade educacional, presente no país desde os primórdios da Universidade Brasileira.

²¹ Não se utiliza nesta tese o conceito de raça no sentido biológico, da existência de diferentes raças, mas na sua acepção social específica no Brasil, em que pessoas com fenótipos não brancos são discriminadas. Assim, elegemos a palavra negro, para nomear os alunos não-brancos, em deferência as lutas da comunidade negra brasileira que, se assumem como tal, indiferentes aos termos com as quais vem sendo nomeados ao longo da história do Brasil.

²² Pobres ou ‘carente’, de acordo com a nomenclatura adotada pelo Banco Mundial (IBGE, 2017) são aqueles que pertencem a famílias que vivem com um renda equivalente a US\$5,5 (cinco dólares norte americanos e cinco centavos). Este corte compreende cerca de 50 milhões de brasileiros, ou seja, 25,4% da população, que vivem abaixo da linha de pobreza. Nos estudos sobre as Cotas Universitárias esse corte baseado na renda, nem sempre é único adotado, visto que pobreza é uma condição social que vai além da situação econômica. Pois se caracteriza por critérios multifacetados.

O cenário de base desta tese é este, um Brasil em busca de soluções para as desigualdades educacionais, em especial quanto ao ingresso na Universidade Pública.

Este Capítulo de tese, no entanto, trata especificamente da Lei de Cotas (BRAZIL, 2012) e das discussões que envolvem a reserva de vagas nas Universidades. O texto é dedicado às análises de documentos científicos que circularam no meio acadêmico, pesquisando, estudando e descrevendo dados dos período pré e pós Lei de Cotas no Brasil. Esses documentos foram selecionados, catalogados e examinados à luz de dois instrumentos de pesquisa: o Mapa Conceitual e o *Software Atlas.ti*.

Os Mapas Conceituais exploraram manualmente os conteúdos dos discursos dos autores e tiveram como objetivo responder às seguintes questões: 1) Qual o foco da pesquisa? 2) Qual a metodologia utilizada? 3) Qual a abordagem teórica? 4) Quais foram os autores mais citados? 5) Qual a população atingida pela cota, naquele estudo? 6) Como a cota é tratada no trabalho; e por fim, 7) Qual foi o posicionamento teórico epistemológico dos pesquisadores ao abordarem o tema Cotas Universitárias?

Enquanto o *software Atlas.ti* analisou o mesmo conteúdo de forma digital, produzindo uma unidade hermenêutica que, comparada ao trabalho manual dos Mapas Conceituais, conduziu às categorias indutivas derivadas das palavras recorrentes nos textos e formaram as categorias tomadas como resultado da pesquisa bibliográfica desenvolvida, que esta sendo apresentada neste Capítulo. Essas análises digitais foram sintetizadas na Tabela 6, que inclui as categorias, o número de textos pesquisados e os anos de publicação dos textos.

Tabela 6 - Categorias que emergiram da Pesquisa Bibliográfica, por ano

| Categorias | De 2000 até 2015 | 2016 -2017-2018 | Total |
|-----------------------------|-------------------------|------------------------|--------------|
| Cotas Raciais | 40 | 3 | 43 |
| Textos Não Pertinentes | 29 | 2 | 31 |
| Cotas Sociais | 6 | 13 | 19 |
| Cotas Raciais + Sociais | 14 | 0 | 14 |
| Cotas para Escolas Públicas | 7 | 0 | 7 |
| Cotas para Deficientes | 5 | 0 | 5 |
| Cotas para Indígenas | 0 | 2 | 2 |
| Total | 99 | 20 | 121 |

Fonte: PULICI, 2018

Os textos analisados apontam, os seguintes totais: 43 dedicados às Cotas Raciais; 31 considerados não pertinentes, pois não apresentaram relação com o objeto de estudo desta Tese – Cotas para Escolas Públicas; 19 Cotas Sociais; 14 Cotas Raciais associadas às Cotas Sociais; 7 Cotas para os Estudantes Egressos das Escolas Públicas; 5 Cotas para Deficiências e 2 Cotas para Indígenas.

Os autores serão listados a seguir de acordo com os tipos de Cotas que estudaram. Suas contribuições para as discussões serão apresentadas em seguida e as referências a eles seguem

ao final da tese. Certamente, deixou-se de fora autores conhecidos, por que não falaram especificamente sobre as Cotas Universitárias, entretanto a seleção apresentada reflete o momento em que a pesquisa foi realizada e a sua especificidade.

Pesquisaram as Cotas Universitárias com foco nas Cotas Raciais os seguintes autores, por ordem alfabética: Azeredo (2005), Azevedo (2004, 2005), Bayma (2012), Bevilaqua (2005), Brandão; Marins (2005) Camino (2014), Campos; Feres Junior; Daflon (2012), Carvalho (2005), Carvalho, J. (2005), Santos, et al. (2008), Cervi (2013), Dávila (2006) Domingues (2005, 2007), Ferreiras; Mattos (2007), Freitas (2013), Guarnieri; Melo-Silva (2007), Jesus (2013), Lemos (2017), Lewgoy (2005), Maggie; Fry (2004), Maggie (2005), Maio; Santos (2005), Mello (2017), Moehlecke (2002, 2004), Munanga (1994) Nery; Conceição (2005), Nery; Costa (2009), Neves; Lima (2007), Oliveira Filho (2009), Oliveira (2004), Pena; Bortolini (2004), Pereira (2003), Santana (2010), Silva; Negrão (2012), Souza (2012), Roland (2002) Teixeira (2018), Turgeon; Chaves; Wives (2014), Vilella (2005), Weller; Silveira (2008).

Examinaram mais especificamente as Cotas Sociais (pobres) os autores: Albuquerque; Pedron (2018), Azevedo; Salgado (2012), Campos (2017) Caregnato; Oliven (2017), De Paula (2017), Gentili (2009), Guarnieri; Melo-Silva (2017), Guerrini (2018), Neves; Raizer; Fachinetto (2007), Nogueira (2017), Oliven; Bello (2017), Queiroz et al. (2015), Queiroz; Santos (2006), Rodrigues; Matos; Ferreira (2017), Rojas Retamal (2008), Silva (2017), Silveira (2018), Wainer; Melguizo (2018), Wickbold; Siqueira (2018).

Focaram nas Cotas Raciais associadas às Cotas Sociais os autores: Bittar; Almeida (2006), Brandão; Marins (2005), Campos (2012), Felicetti; Morosini (2009), Guarnieri; Melo-Silva (2010), Haas; Linhares (2012). Lima; Neves; Silva (2012), Menin, et al. (2008), Santos; Souza; Sasaki (2013), Silva; Silva (2012), Souza; Brandalise (2015), Tragtenberg et al. (2006), Vasconcelos; Silva (2005), Velloso (2009).

As pesquisas que se dedicaram às Cotas para Estudantes Egressos da Escola Pública foram: Cury (2008), Guimarães; Rios (2014), Naiff; As; Naiff (2008), Passos; Gomes (2014), Ribeiro (2006), Ristoff (2014), e Dias Sobrinho (2010).

Poucos autores escreveram sobre as Cotas para Deficientes e Indígenas. Foram eles: Anjos; Andrade; Pereira (2009), Gomes; Rey (2009), Lockmann (2014), Macedo, et al. (2014) e, Plaisance (2010); Bergamaschi; Doebber; Brito (2018) e Glória, et al. (2017).

Na análise mais geral dos textos examinados, observa-se que eles coincidem pelo fato de que não existe um consenso sobre a Lei de Cotas. O que se encontrou foi uma enorme ambiguidade de conceitos que são, muitas vezes, importados de países que já aplicam as cotas

e que passam por grandes questões a respeito de sua eficácia, o que parece confundir ainda mais os estudiosos do tema.

Outro ponto em comum nos estudos é a ausência de dados estatísticos ou empíricos que auxilie nas análises, por exemplo, sobre o desproporcional percentual de vagas reservadas em algumas Universidades aos alunos indígenas em comparação ao percentual reservado para a população negra, que numericamente abrange mais da metade dos brasileiros.

Por mais imparciais que os autores se apresentassem, as Cotas Raciais se fazem presentes na maioria dos artigos. Destes, alguns foram publicados antes da primeira Universidade Brasileira implantar o sistema de Cotas Raciais (Universidade de Brasília, UNB). Portanto, no meio acadêmico, já se discutia a possibilidade da reserva de vagas universitárias para os alunos negros. Outro fato que se verificou é que o número de textos dedicados às Cotas Sociais aumenta no período pós-Lei de Cotas, quando se reduzem numericamente as pesquisas exclusivamente relacionados às Cotas Raciais. Esse movimento se intensificou à medida que se ampliou o período de busca dos textos até o ano de 2018.

A justificativa mais comum apresentada em defesa das Cotas Raciais procede das lutas dos movimentos negros que, no Brasil teve maior proeminência e visibilidade a partir na década de 1980. Eles argumentam que essa política é necessária devido ao fato de existir uma dívida histórica para com os negros na sociedade brasileira, negros estes vítimas de desigualdades de oportunidades em vários setores da sociedade, inclusive – e neste caso, principalmente -, quanto ao acesso à Universidade Pública. Os grupos e movimentos sociais engajados nessas lutas reclamam, portanto, uma reparação histórica da condição do negro no Brasil (DOMINGUES, 2005).

Lima, Neves e Silva (2014) em seus estudos, argumentam que,

[...] as políticas para as cotas raciais estimulam o debate sobre raça, radicalização, justiça e racismo numa sociedade que sempre pareceu dormir no berço esplêndido do mito da democracia racial [...] não restam dúvidas de que elas [as cotas raciais] têm permitido um enorme avanço no interesse e produção de reflexões sobre o racismo no Brasil (LIMA, NEVES e SILVA, 2014, p.158).

Concorda-se com os autores que, independentemente de resolverem as flagrantes desigualdades entre brancos e negros no Brasil, a Cota Racial na Universidade provoca a visibilidade destas desigualdades e estimula o debate sobre o tema na sociedade. Deste modo, desvela-se a forma como a Universidade Pública vem servindo, desproporcionalmente, a uma classe socioeconômica privilegiada que, coincidentemente, mas sem dolo, é formada preponderantemente por estudantes brancos. O silêncio das classes que frequentam a Universidade Pública, de certo modo, se coaduna com o estabelecido e, na maioria das vezes,

inquestionado paradigma meritocrático praticado pelas escolas brasileiras e, de outro, pela associação deste sistema com o fato de que o sistema de avaliação nacional e internacional também privilegiam escolas frequentadas, em sua maioria, por esse estudantes.

O silêncio mencionado não esconde o grito reprimido dos alunos e alunas que frequentam escolas públicas notadamente de baixa qualidade e, por sua vez, ratifica o sistema de mérito dos ingressantes das Universidades Públicas que, historicamente, têm tido melhores desempenhos nessas avaliações e, por consequência, têm formado profissionais que se ajustam mais facilmente ao mercado de trabalho. Associação esta que a sociedade, de modo geral, usa como justificativa para mensurar um ensino universitário de boa qualidade.

Grande parte dos textos examinados são sobre Cotas Raciais. Quando se posicionam contrário a política de Cotas eles são ambíguos e vacilam quanto aos argumentos que defendem, sendo que nenhum destes analisa pontualmente as Cotas Raciais, e alguns relatam como os estudantes negros têm sido tratados pela mídia ou por outras pesquisas relacionadas ao tema, isto é, pesquisam pesquisas sobre as Cotas Raciais.

Celia Azevedo (2004), em um dos seus artigos, examina a “corrente de racialização da população brasileira pelo Estado, com vistas a amparar programas de ação afirmativa para o atendimento específico daqueles que se autodenominarem negros” (p.213). A autora introduz o seu texto chamando a atenção para um fato recorrente nas Universidades que é o clamor por parte dos movimentos sociais em favor das Cotas Raciais. Ela explica que, quase sempre, as faixas com palavras-de-ordem mais confundem que esclarecem o público, pois se dirigem a ele com meias-verdades ou “falácias”. Azevedo (Idem) escreve:

A faixa com dizeres colossais foi afixada perto da entrada da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo no Largo São Francisco: “Abaixo as cotas de 80% para brancos na USP”. O transeunte que desconhecesse o sistema de vestibular da USP imaginaria que para ter alguma chance de entrar na faculdade seria preciso provar a pele branca em primeiro lugar. – Se eu sou negro de que me adiantaria estudar? Afinal, se é a cor da pele o que importa, de que me adiantaria “rachar” para o vestibular? Se os outros 20% forem dos negros, eu teria de “rachar” para ficar apertado entre os melhores dos negros. Melhor então que as vagas fossem distribuídas equitativamente: 50% para brancos e 50% para negros. Melhor seria ainda se eu pudesse concorrer a 100% das vagas. Mas isso seria impossível, já que o que importa em primeiro lugar é a cor da pele; ou se é branco, ou se é preto, e é isso que decide em que cota eu entro (AZEVEDO, 2004, p. 214).

O texto lembra o estado de confusão que se instaurou entre os alunos quando o vestibular 2002/2003 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) implantou o sistema de cotas raciais, em que os alunos e alunas tinham que se auto classificar dentro as opções pré-definidas no formulário de inscrição. Estas opções se basearam no critério utilizado pelo Censo Demográfico realizado pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE).

O estudante tinha que marcar qual cor de pele ele se atribuía. Em sua maioria, os estudantes ficaram confusos e alguns chegaram a anular todas as opções e escrever – Raça Humana.

Evidentemente, os estudantes ponderaram, se devem se autodeclararem como negros ou pardos, visto que essa declaração pode ajudá-los no processo seletivo. Muitos assim o fizeram, algumas vezes, correndo o risco de serem denunciados por falsa identidade. Este fato é recorrente nos vestibulares da UERJ, o que levou a Universidade a estabelecer critérios mais claros para a declaração de cor da pele e estabelecendo uma comissão social para verificar de modo randômico as inscrições de candidatos.

Retornando ao texto de Célia Azevedo (2004), o episódio da faixa, assim como outros tipos de manifestação, desperta na população uma necessidade de posicionamento diante ao contexto binário: negros/brancos que estabelece, e isso, de acordo com a autora, fez despertar um sentimento de pertencimento à raça negra. Azevedo explica que nos últimos anos os movimentos negros brasileiros conseguiram fortalecer um sentimento típico do racismo norte-americano, cuja tradição separatista tem passado a guiar algumas práticas no Brasil, o que pode ter estimulado o aumento dos adeptos à autodeclaração como negros, em especial entre a população mais jovem do país, cujos números vêm crescendo nos levantamentos estatísticos nacionais (IBGE, 2017), como se de repente o brasileiro estivesse ficando mais negro do que o era anteriormente.

Célia Azevedo (2004) caminha na discussão sobre raça e explica mais adiante em seu texto o seguinte:

Quanto à atual controvérsia em torno da introdução da cota racial na universidade e na esfera pública em geral, encontramos os termos raça e racismo de tal forma entrelaçados que se torna difícil imaginar a possibilidade de combater o racismo sem ao mesmo tempo assumir o pressuposto da existência real da “raça negra”. Nesse raciocínio, podemos distinguir três passagens bem definidas: 1. os negros brasileiros constituem um grupo diferente da população brasileira (ora se diz grupo racial, ora etnia); 2. racismo reproduz e perpetua as desigualdades de raça; 3. o grupo racial negro tem sido atingido pelo racismo (AZEVEDO, 2004 p. 220).

Desenvolvidas estas três premissas, a conclusão aponta para uma solução incontornável: o único modo de combater o racismo seria definir políticas de ação afirmativa que estabeleçam cotas raciais para contemplar positivamente o “grupo racial negro”. É a chamada “discriminação positiva”, ou, num termo mais cordial, a criação de oportunidades para a “raça negra” (*Idem*)

[...] Meu raciocínio é bem outro: o racismo não deriva da raça, ou melhor, da existência objetiva da raça, seja em termos biológicos ou culturais. O racismo constituiu-se historicamente em diferentes contextos sociais do mundo moderno, sistematizando-se como uma prática discursiva, à medida que as teorias raciais científicas impuseram a noção de raça como verdade. É o racismo que cria a raça; ou dito de outro modo, é o racismo que opera o processo social e cultural de racialização. Esse processo de racialização das pessoas que compõem uma dada sociedade alcança pleno sucesso sobretudo quando conta com o apoio formal do Estado na construção de uma ordem racial explícita (p.220). (*Ibidem*)

Vê-se, então, que além das dúvidas emanadas dos conceitos de raça/etnia, as políticas de Cotas Raciais se pautam, sistematicamente, na declaração da “cor da pele”, critério que se estabeleceu ao longo das diferentes modalidades legais existentes antes da Lei de Cotas como, por exemplo, a primeira Lei sobre Cotas no Brasil, a Lei nº 3708 de 9 de novembro de 2001 (BRASIL, 2001) sancionada pelo então Governador Anthony Garotinho, que institui cota de até 40% (quarenta por cento) para estudantes negros e pardos para o acesso às Universidades do Estado do Rio de Janeiro.

No entanto, a Lei de Cotas cria a reserva de 50% das vagas para alunos egressos da rede pública de ensino, denotando que o estudante que frequenta essa escola tem menor chance de ingresso na Universidade, talvez pela baixa qualidade da escola pública, pela quase totalidade dos alunos serem de origem pobre ou pela sua maioria ser de cor negra ou parda.

Assim, as discussões, antes colocadas nos âmbitos políticos e do movimento negro, chegam às cortes judiciais. Este fato coloca, a partir desta data, a seleção ao curso superior pela ampla concorrência em ‘crise de identidade’. Vale dizer aqui que a reserva de vagas nos últimos anos nas Universidades Públicas no Brasil não limitou as oportunidades dos alunos historicamente ingressantes nela – brancos de alto poder aquisitivo–, mas sim criou mais uma demanda para os excluídos – negros e pobres, já que acabou levando muitos alunos de Ensino Médio da livre concorrência a se matricularem em escolas da rede pública em dupla jornada acadêmica (pública e privada) na intenção de driblar a Lei e participarem do ingresso via Cotas.

Uma das argumentações verificadas nos textos estudados no contexto anti-Cotas foi a do mérito dos alunos, associada ao entendimento de que a “miscigenação do país” confunde os dados. Esses textos exploram, de forma pouco clara, os argumentos anti-Cotas, enquanto os textos pró-Cotas descreveram o tema de modo mais assertivo.

Dentre os artigos que analisaram as Cotas Raciais na Universidade encontramos o trabalho de Azeredo (2005) que pretende “contribuir para o debate sobre a introdução de cotas, através da discussão da noção de mestiçagem” (p.738). A autora critica no texto vários autores que demonstram uma postura anti-Cotas ou anti-raciais. Ela inicia com a seguinte afirmação:

No Brasil, estamos vivendo um momento da nossa história em que a mestiçagem está na ordem do dia, pela relação que se estabelece entre ela e a questão das cotas nas universidades para pessoas pobres, negras e indígenas, o que está contido no anteprojeto de reforma universitária proposto pelo Ministério da Educação [referindo-se as cotas] (p.740).

Azeredo descreve o momento em que a pauta de discussão no Congresso brasileiro era a reforma universitária, que na época tinha como ponto mais polêmico a introdução das Cotas Raciais e Sociais como pontos cruciais de negociação entre grupos políticos e acadêmicos. Dentre os acadêmicos citados ela destaca o Professor João Batista Villela de quem recorta a seguinte afirmação,

[...] criar distinções fundadas na etnia ou em condições sociais e econômicas é um modo cínico e arrogante de legitimar preconceitos, porque perpetua a inferioridade do desvalido (sic). Ao se afastar do princípio do mérito para se pôr a serviço do imediato nivelamento social, a universidade [...] rompe com suas origens. Trai o seu destino. E acaba por agravar o próprio desequilíbrio social pelo fato de que seus egressos não terão adquirido o poder de intervir sobre a realidade, modificando-a para melhor (VILLELA, 2005, apud AZEREDO, 2005, p.742)

Azeredo argumenta que na visão de Villela, “a universalização indiscriminada do ensino universitário, mesmo sem o sistema de cotas, ao invés de criar uma sociedade universalmente de elite, conduz à crítica da ‘pedagogia fácil’ [com] roteiros para o desemprego e a indigência” (Idem). A autora critica Villela sobre a argumentação do mesmo de que “a universidade deve ser o espaço reservado a apenas uma parte da população, a que se considera “a melhor” (Ibidem).

O que se nota na fala de Villela criticado por Azeredo é sua visão anti-Cotas com argumentos oriundos do paradigma meritocrático em sua essência. Alguns merecem outros não, alguns são melhores e merecem, os que não, mesmo com cotas viverá no desemprego e na indigência. O autor, de certo modo, informa que esse paradigma empurra negros e pobres junto a uma avalanche de pessoas para as quais está reservado o que existe de pior na sociedade brasileira.

Azeredo (2005), continua suas análises ao longo do texto, agora destacando a questão da identidade e diferença. Usa os estudos de Kabengele Munanga (1994) que explica duas lógicas anti-raciais,

a primeira, que ele chama de “individual- universalista”, prescreve a mistura universal e é representada pela perspectiva integracionista; e a segunda, chamada de “tradicional-comunitarista”, baseia-se na exigência dos direitos à diferença, criticando a integração pura e simples, pois ela é unilateral, exigindo do negro tornar-se branco (MUNANGA, 1994, apud AZEREDO, p. 749)

Azeredo comenta: “Munanga identifica o discurso anti-racista brasileiro como se enquadrando na perspectiva integracionista, opondo- se a qualquer busca de identidade por parte dos negros” (p.749). Ao finalizar o artigo a autora chama a atenção para àqueles que são anti-Cotas no sentido que “sem ter que prestar conta de suas responsabilidades, no caso dos acadêmicos, eles tornam-se inflexíveis no sentido da recusa de se transformar” (p.752).

O texto de Bayma (2012) analisa questões relacionadas à constitucionalidade das cotas raciais no Brasil, discutindo as dificuldades enfrentadas pelas Universidades Brasileiras na implementação da Lei de Cotas. A autora inicia sua argumentação afirmando que em tese,

[...] não há como não ser favorável ao ideal de igualdade, tão proclamado em virtude dos avanços dos princípios fundamentais e do Estado como garantidor das conquistas sociais. Todavia, percebe-se que, apesar da busca em se efetivar, concretizar a igualdade a partir do incentivo a políticas públicas que a implementem, emergem no seio social manifestações desfavoráveis às Leis das Cotas judicializadas em Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI), como também na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) (p. 238).

Para dar segmento a sua tese, Bayma (Idem) cita a análise constitucional sobre o tema realizada pelo Ministro Lewandowski do Supremo Tribunal Federal, ele argumenta que a Constituição de 1988,

ao mesmo tempo em que consigna a meritocracia para o acesso aos níveis mais elevados do ensino, pesquisa e criação artística, efetivados segundo a capacidade de cada um; também acolhe a igualdade de acesso e o pluralismo de ideias. Desse modo, o constituinte teria almejado “temperar o rigor da aferição do mérito dos candidatos que pretendem acesso às universidades com o princípio da igualdade material que permeia todo o Texto Magno” (BAYMA, 2012, apud, LEWANDOWSKI, 2012, p. 13).

O texto de Bayma (2012) exemplifica a dinâmica existente atualmente no Brasil de judicialização de direitos que têm, de modo geral, levado às instâncias superiores como o STF, assuntos que ainda estão pouco resolvidos pela sociedade, como o caso das Cotas Universitárias, que já chegam às Universidades com demandas dos grupos envolvidos – brancos, negros, indígenas, deficientes, pobres, etc., sem que os estudantes, seus responsáveis, pais, ou a própria comunidade acadêmica tenha resolvido o “como se dá na prática” esta demanda. O fato é que a Lei de Cotas não foi discutida amplamente no âmbito da sociedade ou no meio acadêmico, como a maioria das questões importantes no país chega aos cidadãos emanadas ‘de cima para baixo’ e impondo situações de extrema estranheza.

Na contramão do texto de Bayma (2012) que trabalha elementos teóricos constitucionais para argumentar sobre as Cotas Raciais, Bevilaqua (2005), foca em seu artigo, nas análises empíricas do processo de decisão sobre o estabelecimento de ações afirmativas na Universidade Federal do Paraná. Ela estuda as sessões do Conselho Universitário a partir de 2002, que culminam com a aprovação de um Plano de Metas de Inclusão Racial e Social pela instituição em 2005. O texto etnográfico de Bevilaqua (2005) é minucioso em detalhes sobre as reuniões da Universidade sobre as Cotas, em determinado ponto é enfático em “denunciar melindres” nas falas dos participantes sobre a questão da

reserva de vagas para os negros. Bevilaqua relata um trecho de suas observações e falas transcritas de uma reunião do Conselho Universitário na qual se aprovou as Cotas:

Seria impossível reproduzir aqui as intervenções e os argumentos favoráveis e contrários às políticas afirmativas. Alguns aspectos, porém, merecem destaque. Em primeiro lugar, naquele contexto específico, o campo semântico da expressão “políticas afirmativas” se restringia claramente à adoção de cotas para estudantes negros no vestibular. Como a conduta dos conselheiros deixava entrever, essa associação situava imediatamente o debate num terreno minado de implicações de ordem moral, que a presença dos membros da comissão responsável pelo Plano de Metas e dos representantes do movimento negro só contribuía para acentuar. Mesmo os conselheiros mais experientes se expressavam como neófitos gaguejantes e inseguros, buscando sinais de aprovação no semblante dos colegas. Nessas circunstâncias, somente aqueles (poucos) que tinham um compromisso inequívoco com a política de cotas e os conselheiros que manifestavam posições coletivas (mesmo que contra a proposta) não se deixavam afetar no mesmo grau pela atmosfera opressiva que colocava os atributos morais dos conselheiros, tanto ou mais que suas posições políticas, sob suspeição (BEVILAQUA, 2005, p. 179).

Ainda sob a ótica do mérito, Roland (2002), contradiz os estudiosos anti-cotas ao questionar o “real objeto do mérito” nos concursos vestibulares tradicionais,

[...] contrariando a ideia de injustiça das cotas [...] o vestibular atual não mede o ‘mérito do candidato’, mas sim, a qualidade do ensino e as condições de estudo que recebeu na vida: ‘o vestibular mede principalmente o mérito do sistema escolar, das condições sociais e a desigualdade de oportunidades’. Assim, o sistema de cotas, ao estabelecer a competição entre pessoas que possuem as mesmas oportunidades, seria mais igualitário para medir o “mérito do estudante”, e não o mérito das oportunidades que recebeu (p.5).

É possível inferir da fala de Roland (2002) que o mérito enquanto argumento anti-cotas valida alguns estudos sobre as condições de vida e as oportunidades que os estudantes têm ao longo de suas trajetórias escolares, mas não o mérito do próprio estudante, dado que eles não têm os mesmos pontos de partida.

Os textos que apoiam as Cotas Raciais descrevem um número significativo de críticas quando foram buscadas as falas dos alunos autodeclarados negros, e afirmam que os depoimentos anti-Cotas Raciais estimulam o racismo e confirmam a situação de inferioridade expressas por esses alunos. De acordo com Dávila,

[...] a educação pública foi expandida e reformada tendo em vista a reprodução das desigualdades raciais e sociais. Especificamente, sugeri que o conceito de mérito usado para distribuir ou restringir recompensas educacionais foi fundado em uma gama de julgamentos subjetivos em que se embutia uma percepção da inferioridade de alunos pobres e de cor (DÁVILA, p.13, 2006, apud DOMINGUES, 2008, p 282)

Para esta tese a fala de Dávila não apenas válida a afirmação de Roland (2002), mas a suplanta quando diz que no Brasil, o conceito de mérito se pauta em julgamentos subjetivos que inferiorizam os alunos pobres e negros.

Nesta tese, entende-se que quaisquer argumentos a favor ou contra as Cotas Raciais devem ser analisados a partir do contexto do estudo e da pesquisa que se apresenta. Entretanto, não se justifica, em tese, qualquer postura acadêmica que se poste contrária a políticas que visem a equidade do sistema educacional e sociocultural.

Brandão e Marins (2005) discutem um livro sobre as Cota nos Estados Unidos da América, publicado por William Bowen e Dereck Bok em 1998, traduzido em 2004 no Brasil e resenhado por eles. Os resenhistas comentam que o livro surge em um momento “providencial”, quando “proliferavam ações judiciais e debates mediáticos contrários ao uso da raça como critério de seleção acadêmica para o ensino superior” (p. 164), acrescentam, que o texto norte-americano surge “sob acirrado fogo crítico”, os autores comentam:

Os argumentos contrários à ‘admissão sensível à raça’ [...] seja pela mídia ou mesmo por alguns representantes do meio acadêmico [...] os que repudiam tais políticas propugnam que estas: a) seriam um verdadeiro simulacro para os negros, pois os jogariam em instituições para as quais não estariam intelectualmente preparados e os fariam competir cotidianamente com alunos brancos, cujas notas médias os deixariam em situação de inferioridade [...] ; e b) agravariam tensões entre brancos e negros, tanto nos campi quanto na sociedade em geral (BRANDÃO; MARINS, 2005, p. 166).

A seleção sensível à raça, portanto, traz ganhos qualitativos para a lógica da formação acadêmica, mas também segue na direção de uma meta social que deve ser válida para toda a sociedade: a igualdade racial. O alcance dessa meta demanda, entre outros elementos, a existência de diplomados negros com capacidade para ocupar postos de liderança em várias áreas de atuação, seja no setor público, no setor privado ou em organizações civis (Idem, p. 169).

Dentre os textos sobre as Cotas Raciais, 5 se posicionam anti-cotas (MAGGIE (2004, 2005); Lewgoy (2005), Azevedo (2004, 2005). Esses estudos, geralmente pautados no argumento da miscigenação, tentam desconstruir a ideia de que exista diferenças entre brancos, pardos e negros no Brasil e, assim, declaram-se contrários à reserva de vagas a qualquer grupo populacional de forma exclusiva. Em realidade, a leitura dos textos anti-Cotas demonstra o escorregadio universo das palavras que ora se pronunciam de uma forma e ora de outra, deixando o leitor em constante dúvida sobre o propósito dos textos. Selecionou-se dois autores para compor essa discussão: Yvonne Maggie e Bernardo Lewgoy.

Maggie (2005) critica a forma como as Cotas Raciais foram implementadas na UnB, se posicionando contra a legitimidade do sistema adotado. A autora explica que:

O Brasil ao longo do século XX lutou desesperadamente para extinguir a marca que o racismo do século XIX imprimiu sobre o nosso povo. Foi o modernismo que com todas as suas imperfeições lutou pela instituição de um outro paradigma no qual a “raça” não marcava indelevelmente os indivíduos. Mas o processo de implantação da reserva de vagas para negros nas universidades públicas culminou com o que foi instituído na UnB, colocando a nu aquilo que antes estava como oculto no mar de boas intenções que acompanha qualquer política pública cujo objetivo é diminuir

iniquidades. Afinal, não era esse mesmo o objetivo dessa política? Construir uma classificação racial menos “ambígua”? O que salta aos olhos de qualquer observador mais atento ao que se passa no mundo é que as cotas raciais vieram para refazer o nosso sistema de classificação racial. Como instituir cotas raciais sem antes classificar rigidamente aqueles que têm direito e os que não têm? Todos os países que implantaram essa política ou já possuíam um sistema rígido de classificação racial ou tiveram que criá-lo (p.288).

A explicação de Maggie sugere que as cotas raciais, ao invés de contribuírem para a continuidade da neutralização das diferenças raciais, ressuscitaram um sistema de classificação racial que ela afirma vir sendo neutralizado, amortecido no Brasil desde o início do século XX, graças inclusive, ao Movimento Negro.

O artigo de Lewgoy (2005) expressa também dubiedade de posicionamento, ele fala:

Entre nós, o surgimento de políticas de cotas raciais em universidades e no serviço público eclode nos anos 1990, no bojo do ingresso de uma espécie de “repto multiculturalista à tradição brasileira”. Impulsionado por fundações e ONGs, pelo governo brasileiro e por segmentos do movimento negro, o novo ímpeto da luta antirracista conjugou-se ao ingresso de um ideário diferencialista, eivado de pressupostos essencialistas e, por vezes, vazado num tom acusatório, como se não fosse possível ser simultaneamente anti-racista e crítico das cotas. O sonho diferencialista projeta um futuro no qual 1) “mestiços” e “pardos” se conscientizariam de sua hipodescendência essencial e “negros”, “índios”, etc. sairiam do armário, englobando outras possíveis autodefinições; 2) nessa divisão surgiria uma radical conscientização sobre as culturas arrefecidas na diáspora das identidades, onde as diferenças finalmente seriam reconhecidas; 3) finalmente o Estado contemplaria as necessidades diferenciadas em termos de inclusão, através de uma racialização objetiva da população, introduzindo a equidade entre as raças como única forma de, supostamente, implantar uma cidadania não realizada na agenda liberal (LEWGOY, 2005, p. 219).

Com tom jocoso, que mais confunde que esclarece, o autor projeta no texto suas críticas à “descoberta”, pelo povo brasileiro, de sua identidade “ética ou racial”, desfilando, *via* “teorização”, palavras-conceito como: “repto multiculturalista”, “ideário diferencialista”, “racialização objetiva”, “hipodescendência”, dentre outros, que não são explicados no texto nem contextualizam as discussões a respeito do tema.

Portanto, alguns dos principais fatores que diferenciam os estudos anti-Cotas dos pro-Cotas são: o argumento de que a cor da pele é um critério insustentável em comparação ao valor do mérito de cada estudante no ingresso ao curso superior e a teoria de que a implantação das cotas raciais pode aumentar a segregação racial e não diminuí-la.

No sentido oposto das argumentações anteriores, encontra-se a publicação de Oliveira Filho (2009) que defende as cotas raciais contradizendo alguns argumentos comuns entre os pesquisadores anti-Cotas. Sua pesquisa traz o seguinte raciocínio:

[...] em alguns momentos, nesses discursos, desenha-se um quadro no qual o povo brasileiro teria sua unidade ameaçada por uma medida que poderia criar de maneira artificial uma tensão racial inexistente no Brasil. Quando alguma tensão racial é

admitida, é usada para insinuar que as coisas poderiam ser piores com a implantação de cotas raciais no Brasil. Os estereótipos negativos sobre os negros seriam reforçados e o preconceito aumentaria ao invés de diminuir. Não há nada de propriamente ideológico no universalismo tomado em si mesmo, de maneira abstrata. Até se reconhece o potencial do universalismo no sentido de promover a identificação com um grupo nacional que permita o diálogo e a convivência solidária entre diferentes grupos sociais a partir de uma identidade social mais ampla: a identidade nacional (OLIVEIRA FILHO, 2009, p. 430).

É possível inferir deste trecho do texto de Oliveira Filho que ele defende a desconstrução de um dos principais argumentos que ecoa nos discursos anti-cotas, qual seja, o de que a implantação do sistema de cotas raciais poderia ameaçar a identidade nacional no sentido de aumentar a segregação racial, ao invés de diminuí-la. O pressuposto da inclusão de diferentes representatividades socioculturais na esfera das políticas de Cotas Universitárias parece estar longe de sua discussão acadêmica.

Muitos dos textos examinados associam as Cotas Raciais às Sociais. Pelo menos duas esferas de um mesmo viés excludente se unem nessas análises, elas expressam o âmago do problema – a maioria negra é também pobre. Estas categorias se justapõem, muitas vezes, quando o texto quer mostrar evidências sobre a necessidade das Cotas Universitárias.

Souza e Brandalise (2015) estudaram como “a política de cotas de uma instituição de Ensino Superior paranaense” (p.184) é percebida por estudantes quando do ingresso nos cursos de Graduação. Associando as condições de negro e pobre, as autoras analisaram as respostas a um questionário que revelou serem as cotas dirigidas a esses dois grupos insuficientes para resolverem o problema das desigualdades sociais, do racismo e do preconceito existente no Brasil. A pesquisa realizada com estudantes cotistas na Universidade Estadual de Ponta Grossa conclui que:

Considerando-se essa problemática, os aspectos da política de cotas desvelados mostram que os estudantes da instituição pesquisada acreditam que a política de cotas da instituição pesquisada democratiza o acesso ao Ensino Superior; no entanto, eles acreditam que a política de cotas não promove a justiça social e/ ou corrige as desigualdades sociais e étnicas, quando afirmam que as cotas não promovem a justiça social sozinha, sendo necessário, concomitantemente, o desenvolvimento de outras ações de ordem macro, política e social. Para eles, a política de cotas não promove a igualdade entre os cidadãos, pois afirmam que a política de cotas não tem o poder de promover a igualdade, mas sim de contribuir para que esse processo ocorra (SOUZA; BRANDALISE, 2015, p. 207).

Ou seja, as cotas foram consideradas, para os alunos participantes da pesquisa, como uma ferramenta, como tantas outras, necessárias para promover a igualdade, mas não a única.

No que diz respeito aos textos que discorrem sobre a situação da população pobre e negra, no sentido de implantação de políticas públicas de promoção de igualdade, o texto de Neves e Lima (2007, p. 35) pondera que:

Ao concentrar os esforços nas cotas, sem discuti-las dentro de um projeto que vise resolver gradualmente as desigualdades, corre-se o risco de tornar as cotas paliativas de algo que não se pretende ou não se julga ser possível implantar em um futuro próximo. Isso é o que pode explicar a facilidade com que os governos estaduais e federal estão aceitando a ideia das cotas na sociedade. Ora, as cotas, da maneira como estão sendo aplicadas, não implicam um maior compromisso dos governos com a alocação de recursos na educação ou em outros setores que favoreçam os negros.

Assim, o texto de Neves e Lima (2007), de modo mais assertivo, valida a argumentação de Souza e Brandalise (2015) quando pondera que a Cota, enquanto política pública isolada, não passa de uma medida paliativa cuja vantagem só pode ser desfrutada pelos próprios Governos, deste modo a implantação das cotas não exigem investimentos de novos recursos na Educação.

Os textos analisados sugerem que as cotas para o ensino superior devam ser provisórias e fazer parte de um plano mais amplo de investimento na Educação por parte dos Governos Estaduais e Federal. Em continuidade às suas argumentações Neves e Lima (2007, p. 35) afirmam que,

[...] as resistências às cotas podem ser vistas tanto como resistências a uma visão que pretenda modificar o modelo de justiça liberal clássico, pautado apenas nas capacidades individuais, como também uma resistência ao tipo de ação midiática em que as cotas se estão transformando na sociedade brasileira: medidas paliativas que favorecem um número limitado de afrodescendentes sem que as condições de penúria da maioria dos afrodescendentes sejam combatidas. Isso parece indicar que essa discussão só terá fim quando ambas as frentes forem atacadas: seja pela ampliação do debate para fora dos espaços acadêmicos e dos meios políticos, seja pela vinculação clara e efetiva das cotas a políticas que visem resolver os problemas de desigualdades da sociedade brasileira (melhoria do ensino público, ampliação das vagas nas universidades e centros tecnológicos públicos, políticas de bolsas de estudos para alunos carentes etc.)

Desta forma, eles demonstram que existe um esforço nas políticas de Cotas Universitárias para manter separadas duas esferas: de um lado, a mudança de um modelo de justiça liberal neoclássico e, de outro, medidas paliativas sem resultados permanentes e concluem que, enquanto estas duas frentes não forem atacadas concomitantemente não haverá mudanças substantivas no ingresso ao Ensino Superior.

Neves e Lima (2007) trabalham ainda com a hipótese de que deveria haver, por parte dos não-cotistas, a absorção dos cotistas no transcurso do Curso Superior como, simplesmente, colegas. Ainda numa linha binária de raciocínio, eles argumentam que, de um certo modo, manter distintos estes dois grupos (cotistas e não-cotistas) acaba por igualar o preconceito racial ao social, sem dar margem à igualdade proposta na política de cotas. Os autores justificam o resultado da pesquisa com o argumento meritocrático e paternalista que, de certo modo, orienta os escritos acadêmicos que estudam a questão em caráter reprobatório.

Por fim, concluem que o dever atribuído pela política de Cotas em promover a aproximação entre os estudantes cotistas e os não-cotistas durante o Curso Superior não vem sendo cumprido.

O texto publicado por Tragtenberg et al. (2006) tratar do imbricamento das duas condições – negros e pobres. Eles explicam que dos diferentes modos de se enfrentar às desigualdades raciais, o tema da adoção de cotas ou de critérios étnico-raciais de acesso à universidade tem permeado as discussões acadêmicas. Entretanto, segundo os autores, dessas discussões surge a proposta de Cotas para Egressos de Escola Pública, “acreditando-se, por um lado, que esta diminuiria a desigualdade racial e, por outro, que egressos de escolas públicas também seriam marginalizados do ensino público superior por serem de famílias de mais baixa renda e terem experimentado pior qualidade no ensino básico” (p. 476). A pesquisa realizada pelos autores, teve como objetivo estudar “o impacto da adoção de algumas propostas na proporção de negros no ensino superior, a partir dos bancos de dados do vestibular e dos matriculados em 2004 na Universidade Federal de Santa Catarina” (p.423). Deste modo, buscaram conhecer a composição étnico-racial dos estudantes de modo a realizar simulações do impacto dessas alternativas sobre a composição étnica dos mesmos. A pesquisa conclui que,

[...] a reserva de 50% das vagas para oriundos de ensino médio público praticamente não altera a composição étnica da maioria dos cursos estudados, diminuindo em alguns deles a percentagem de alunos negros. Tais dados destroem o mito de que a reserva de vagas para pessoas de renda menor, egressas de escolas públicas, leva à igualdade racial. Esse mito configura-se como uma versão da ideologia da democracia racial aplicada à política de cotas (TRAGTENBERG et al., 2006, p.489).

Tragtenberg et al. (2006) argumenta que a partir dos anos 1990 e início da década de 2000, muitas pesquisas tem se debruçado sobre o tema étnico-racial e Cotas Universitárias, algumas delas ligadas às Universidades outra a Institutos de pesquisa como o IPEA (2005), enfatizam a persistente desigualdade racial no Brasil e a desvantagem relativa dos negros nas diversas áreas e ramos de atividade (TRAGTENBERG at. al, 2006, p. 476).

Dados do IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2005) e de Henriques (2001) analisados por Tragtenberg et al. (2006) apontaram que entre os 10% mais pobres da população (indigentes), 70% são negros e 30%, brancos. Entre os 10% mais ricos há 15% de negros e 85% de brancos. Em outras palavras, “a pobreza é negra e a riqueza é branca” (p.476). O texto elabora análises alternativas com possíveis combinadas de opções para ingresso nas universidades via Cotas, e conclui que,

[...] nos cursos de maior prestígio, reservas de vagas para negros de 15% ou 20% têm redução de 2,4 a 13,6% da nota mínima, algo que não parece desastroso. Observa-se que, em vários cursos da Unicamp, a pontuação dada a mais para egressos de escola pública e negros é da mesma magnitude. [...] O grande mérito de uma reserva [de vagas] de 20% seria o de tentar reparar profundas desigualdades entre negros e brancos, pois avançaria em direção à igualdade racial [...] Atrevemo-nos a formular a hipótese de que as escolas frequentadas pelos negros oferecem ensino [...] de pior qualidade que a dos brancos, em média, o que levaria os estudantes negros a obterem menos pontos [...]. Essa hipótese, no entanto, deveria ser testada [...] A proposta governamental de reserva de 5% das vagas da UFSC para alunos negros de escolas públicas levaria [...] a uma redução um pouco maior da nota mínima. [...] O argumento contrário de maior peso contra essa proposta é a pequena percentagem de negros que ela atende na UFSC, que deveria ser de 15% num quadro de democracia racial. De forma geral, detectamos na UFSC desigualdades raciais na composição do corpo discente e da entrada no vestibular. Observamos fortes evidências que políticas de ampliação de vagas cegas à cor e à renda manterão, em termos gerais, as mesmas desigualdades raciais, assim como políticas de ação afirmativa, baseadas em reserva de vagas para a escola pública. Isso indica que a cor/raça funciona como um gerador de desigualdades no acesso ao ensino superior independente da renda, que é genericamente associada aos alunos de escola pública. São necessárias políticas de reserva de vagas sensíveis à cor para que a composição dos alunos de graduação seja capaz de impulsionar maior igualdade racial no interior da universidade (TRAGTENBERG, at. al, 2006. p. 492 - 493).

Outro texto que associa as Cotas Raciais às Sociais é o de Santos, Souza e Sasaki (2013). Os autores propõem demonstrar que as políticas de AA no âmbito da universidade pública no Brasil, “originalmente reivindicadas pelo segmento negro, acabaram proporcionando um consistente subproduto social que beneficiou outros segmentos ‘etnicorraciais’” (p.542). Os autores utilizam o conceito de “subproduto social” (Idem) entendido como “um artefato conceitual que possui dois componentes: o primeiro decorre da essência do debate ideológico sobre o tema e o outro tem um cunho perverso, pois transfere as vagas das “cotas raciais” não preenchidas para as “cotas sociais” (Idem).

No entender dos autores os argumentos anti-Cotas Sociais são pautados na premissa de que outros grupos sociais, que não sofreram desvantagens históricas como os negros, vêm se aproveitando do movimento negro, para se beneficiarem das Cotas Raciais. Dando relevância a fragilidade dos critérios duplos associados às Cotas comentam:

No decorrer da história social brasileira, persistiu uma notória fragilidade no sentido de possibilitar o mesmo tipo de acesso aos direitos sociais para determinados segmentos populacionais. Ou melhor, mesmo ao se reconhecer a discriminação racial como uma das mais evidentes expressões de acesso desigual aos recursos no Brasil, permanece o entendimento dúbio quanto à tomada de iniciativas para a alteração desse quadro em que se evidencia a vulnerabilidade social e econômica de cerca de metade da população (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013, p. 546).

Deste modo, a pobreza, independentemente da cor da pele ou autodeclaração de etnia foi tratada numa inexpressiva quantidade de textos.

Um total de 6 (seis) artigos estudaram com exclusividade as Cotas Sociais. Em geral este tipo de Cotas foi estudada no contexto da criação das Cotas para alunos egressos de escolas públicas após 2012.

O fato diferente nestas pesquisas é que não fazem menção à Escola Pública como exigência primeira das cotas universitárias, elas discorrem sobre: as condições socioeconômicas dos alunos e de suas famílias, o local de moradia ou região do país em que eles moram e entendem como fato “natural” que estes alunos e alunas frequentem ou frequentaram escolas públicas. Os pesquisadores consideram ainda que quando esses estudantes frequentam escolas particulares, possuem bolsas de estudos. Esses pressupostos não se aplicam aos estudos voltados unicamente aos alunos egressos de escolas públicas como estabelece o texto da Lei de Cotas.

Queiroz et al. (2015) desenvolveu um estudo comparativo entre o desempenho de alunos cotistas e não-cotistas, o estudo demonstra que as Cotas não influenciaram o rendimento entre eles. Para os autores, independentemente da forma de acesso, na seleção dos alunos, as instituições são capazes de selecionar os “mais bem preparados” de forma a garantir a qualidade dos futuros profissionais que estão formando. Este dado se confirma no estudo de Queiroz e Santos (2006), realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) que analisa o impacto da implantação do sistema de cotas na UFBA, eles dizem:

Comparando os dois vestibulares anteriores (2003 e 2004) ao sistema de cotas com o primeiro vestibular com o novo sistema(2005), verifica-se que houve uma elevação no ponto de corte, nas duas fases. No vestibular seguinte, em 2006, embora volte a ocorrer um decréscimo, o ponto de corte [nota de aprovação] permanece mais elevado do que aquele verificado na primeira fase de 2003. Na segunda fase, no entanto, há, efetivamente, uma redução em 2006, mas a diferença para a mesma fase de 2003 é pouco expressiva (4.970,3 /5.009,3). Este dado indica que a variação no ponto de corte não foi única e exclusivamente decorrente do novo sistema implantado (p.726).

Queiroz e Santos (2006) demonstram que o desempenho dos alunos cotistas em 2005 e 2006 não foi significativamente menor do que o dos alunos não-cotistas, entretanto, os autores reconhecem o impacto das cotas universitárias na UFBA, naquele ano, e sobre o fato comentam,

[...] o vestibular com reserva de vagas proporcionou uma revolução na UFBA, fazendo ingressar, nos seus cursos mais competitivos, parcela considerável de estudantes oriundos de escolas públicas, que estiveram, historicamente, excluídos desse espaço (p. 726).

A pesquisa de Queiroz e Santos (2006) demonstra que a UFBA “é um espaço extremamente seletivo”, onde a concorrência por vagas nos cursos mais valorizados, “é de tal dimensão, que somente a adoção de uma política de acesso específica, voltada para os estudantes das escolas públicas, nas quais a maioria é negra, pode assegurar que eles tenham alguma chance de ingresso” (p. 727). Os autores argumentam que esse fato “não significa uma flexibilização das exigências do vestibular ou a ‘mediocrização’ do ensino, como alguns podem supor” (Idem).

Na mesma linha de pensamento, Velloso (2009) descrever as críticas à reserva de vagas e seus argumentos sobre o tema:

Uma das críticas à reserva de vagas baseia-se no argumento de que deficiências na formação escolar anterior dos cotistas consistiriam em ameaça à qualidade do ensino universitário. O argumento tem fundamento lógico: se os cotistas tivessem idênticas chances de competição nos vestibulares, a reserva de vagas careceria de sentido. Resultados do vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj –, por exemplo, uma das primeiras a implementar um sistema de cotas, poderiam sustentar esse argumento. No primeiro vestibular da instituição com cotas, em dez de seus cursos, segundo relato de Santos (2006), ingressaram cotistas que obtiveram entre quatro e sete pontos nos exames, de um total de 110 possíveis – um nível de desempenho extremamente baixo (VELLOSO, 2009, p. 622).

Velloso realizou sua pesquisa utilizando na metodologia dados empíricos sobre alunos nos anos de 2004, 2005 e 2006, ele compara aos resultados acadêmicos de alunos cotistas e não cotistas. Como resultados ele diz que a performance entre os dois grupos é inconclusiva para confirmar dados de outras pesquisas que atribuem um baixo desempenho dos estudantes não-cotistas, de acordo com Velloso dependendo do curso e da demanda do mesmo os resultados variam, de modo geral favorável aos não-cotistas,

[...] nos cursos da área de Ciências na UnB não se poderia afirmar que os alunos do vestibular universal venham tendo rendimento sistematicamente superior aos cotistas, ainda que essa tendência esteja presente nas carreiras socialmente mais valorizadas. Esse cenário contrasta com o das Humanidades, bem mais favorável aos cotistas (VELLOSO, 2009, p. 636).

Velloso acrescenta que os alunos cotistas desapontaram seus críticos e vem tendo desempenho igual ou superior aos não-cotistas naquela instituição. Destaca o autor que o ponto de partida, no caso a Educação Básica, é determinante para esse desempenho dos alunos no vestibular. Talvez, porque para muitos deles, esta foi uma chance única de ingresso em um Curso Superior.

A pesquisa de Naiff, Sá e Naiff (2008) discute a escola como agente de inclusão ou exclusão. O estudo tem como foco as representações das famílias e seus históricos de vida. Para os autores a “pobreza gera procura por alternativas objetivas de sobrevivência, mas gera

também um estado de alteridade que provoca estranhamentos entre os grupos sociais, comprometendo a vivência da cidadania e do sentimento de humanidade que deveria unir os indivíduos” (p.127).

Os autores oferecem argumentos para reflexão sobre o papel da história e memória social das famílias no desempenho dos filhos nas escolas. Neste sentido descrevem:

A sociedade funciona em um suposto ideal de igualdade, sancionando leis e criando papéis com base na percepção de que todos podem estar onde quiserem na teia social, [...] o dia-a-dia das famílias empobrecidas em muitos aspectos diferente deste ideário, [possuem] representações sociais das possibilidades de mudança relacionadas à decisão individual de transformar a situação de vida, como exemplificado na fala desta mãe [referindo a sua filha]: ‘Podem mudar de vida desde o momento que elas queiram mudar e estiverem cansadas de viver nessa vida de um dia ter o que comer outro dia não (NAIFF; SÁ; NAIFF, 2008, p. 132).

O trecho acima descreve uma situação em que corrobora com o fato de que embora as famílias depositem uma enorme esperança de melhoria no futuro dos filhos através da escolarização, as condições materiais são, muitas vezes, contingências reais que retiram do cenário futuro dessas crianças e jovens essa possibilidade. Então, a Lei de Cotas vem contemplar inúmeras famílias que vêm se esvaír suas expectativas de futuro na medida em que a Escola Pública de Educação básica é de pouca qualidade. Quando a Lei devolve a essas crianças a possibilidade de ‘aproveitar’ essa vulnerabilidade educacional, compensando-as na forma de reserva de vagas, parece concretamente alentar as famílias que há algum tempo perderam as esperanças de um futuro melhor para os filhos.

Nesta tese, discorda-se da ideia de que a Universidade representa, em si mesma, um futuro melhor para todos os jovens da sociedade brasileira, mas certamente a Lei de Cotas abre um caminho mais justo para as populações mais pobres que frequentam Escolas Públicas. O Ensino Médio no Brasil, em sua maioria, não é formativo, ou seja, os cursos de nível médio não têm contribuído para a formação profissional de seus alunos.

Notícias recentes sobre o Ensino Médio na mídia nacional são alarmantes (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018), elas coincidem com o anúncio dos resultados obtidos pelos alunos do Ensino Médio nas provas nacionais. A notícia da FOLHA diz que “duas décadas foram perdidas” (Idem), explora a ideia de que a expansão do Ensino Médio no Brasil teve como consequência o rebaixamento da qualidade. O Governo usa as más notícias para anunciar novas diretrizes que sugerem o Ensino Médio ‘parcialmente online’ como solução para o problema, assim como impôs uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem discuti-la amplamente com a população ou a comunidade acadêmica sobre essas mudanças.

Concorda-se parcialmente com as notícias da FOLHA, porém argumenta-se aqui que no Ensino Médio permanecem: carência de escolas e atendimento universal aos alunos concluintes do Ensino Fundamental; currículo inadequado; ausência do Estado nas políticas que promovam a melhoria da qualidade do Ensino Médio, dentre outros problemas.

A pesquisa de Rodrigues, Matos e Ferreira (2017) estudou o nível socioeconômico de alunos egressos da escola pública que usaram o Sistema de Seleção Unificada (SISU), e verificou, com base nos dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que 1.210 (um mil, duzentos e dez) alunos ingressantes na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); em 31 cursos de graduação no primeiro semestre de 2013, possuem nível socioeconômico menor em comparação com estudantes que não utilizaram esta política de ação afirmativa. Os autores afirmam, por evidência empírica, que “as cotas estão cumprindo uma função de inclusão social” (p. 494).

O artigo de Passos e Gomes (2014) trata do acesso ao Ensino Superior público no Brasil e analisa a implementação das cotas na Universidade Federal do Piauí (UFPI) pelo viés dos atores envolvidos. O estudo revela que: “os egressos da escola pública, até 2009 eram minoria entre os inscritos, perfazendo o percentual de 34,5% dos candidatos e de 19% entre os aprovados. Segundo os autores, operando como uma forma de “auto exclusão”. Este estudo baseado em dados qualitativos originários de entrevistas com os profissionais da Universidade, explica que para alguns dos entrevistados:

A medida, especialmente quando o critério é racial, tem gerado polêmica. Para os contrários a ela, fere o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, fundamento essencial da República e um dos alicerces da Constituição e, no caso das raciais, introduziria o racismo no país, institucionalizando direitos a partir da cor da pele, ou a desvalorização da diversidade como processo integrador da humanidade. Para os que são favoráveis, as cotas possibilitam, primeiramente, cumprir o dispositivo constitucional de erradicação da pobreza e de redução das desigualdades sociais e regionais e, posteriormente, saldar a enorme dívida social da nação para com pobres, negros, pardos e índios, sendo um modo de aumentar suas presenças nas instituições públicas, principalmente nos cursos mais concorridos (PASSOS: GOMES, 2014, p.1097).

O texto cobre o período anterior à Lei de Cotas e discute a polêmica gerada no meio universitário sobre a adoção ou não de critérios raciais para a implementação das Cotas. A discussão à luz dos atores sociais que trabalhavam na elaboração das regulamentações universitárias como o Reitor e outros membros de instâncias superiores da UFPI, denota a resistência entre os entrevistados em relação a questão da cor da pele. Eles preferiram lidar com o corte de renda, isto é, a pobreza dos alunos, por acreditarem que “nem sempre os negros são pobres”. Com resistências que revelam o conhecimento e concordância de que as

escolas públicas geram alunos menos preparados que as privadas, os autores apresentam os argumentos dos entrevistados sobre este critério, que lhes parecem mais aceitável. Os autores comentam,

o critério do tipo de escola, dizem os entrevistados, evitaria contestações judiciais [...] dava chance a pessoas com menor nível social, o que não seria preponderante no critério racial [...] e estes estão na escolas públicas. Então, atendendo alunos das escolas públicas estar-se-ia atingindo o alvo desejado, as famílias de menor poder aquisitivo (p. 1106).

Dentre dos textos estudados, somente 2 (dois) contemplam as Cotas Indígenas, apesar de não ser este o único critério estudado nesses textos.

O primeiro, de Glória et al. (2017), discute a política de ações afirmativas destinadas aos povos indígenas, particularmente, quanto ao ingresso de alunos na Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio da Lei de Cotas. Utilizando a técnica de relato oral, os pesquisadores descrevem a fala de uma aluna indígena da UFPA. A entrevistada relata que sua experiência é de que antes de ingressar no Curso Superior, membros da aldeia indígena decidem as necessidades do grupo. Assim, constata-se que, neste caso, não existe livre escolha acadêmica do aluno, dado que não é considerado nas políticas de Cotas Universitárias e que desconsidera aspectos socioculturais dos povos indígenas. Os resultados da pesquisa sinalizam que as Cotas são uma conquista da “resistência indígena”, mas o projeto implantado pela universidade apresenta “inúmeros entraves”(GLÓRIA et al., 2017).

O segundo artigo publicado por Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), analisa o a questão dos estudantes indígenas quando da implantação de políticas de acesso, ingresso e permanência desses alunos nas universidades. Os autores traçam a trajetória histórica da escolarização dos povos indígenas e argumentam que:

A nova Constituição [1988] contempla o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. No entanto, ações que de fato propiciem o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior são mais recentes, instituídas desde o início da década de 1990 por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas instituições privadas e comunitárias. Desde 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, também tem sido importante porta de entrada para instituições de ensino superior privadas [...] Atualmente, o ingresso de indígenas no ensino superior público tem maior impacto por meio de ações em dois segmentos: a constituição de cursos específicos, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC), suprimindo, embora parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas; e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares [...]. Antes da Lei Federal nº 12.711/2012, cerca de 50 instituições de ensino superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou vagas reservadas ou suplementares, o que em boa parte garantiu o ingresso efetivo desse público nas universidades brasileiras até a promulgação da referida lei (p.39).

Os resultados encontrados por Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) dizem que existe “um descompasso entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica” (p. 46), descompasso este que se refere aos modelos de desenvolvimento acadêmico, amplitude epistêmica e metodológica dos cursos que “pouco têm se mostrado afetada pela presença indígena” (Idem).

Observa-se que a cota para a pessoa indígena é um instrumento subaproveitado no país, pois a Educação Básica oferecida nessas comunidades é, muitas vezes, ainda de qualidade inferior do que aquela oferecida aos alunos regulares da Escola Pública. Os autores estudados confirmam que não há como falar em Cotas Universitárias para os Indígenas sem antes corrigir as limitações do ensino que precedem este estágio de escolaridade. Os textos discutem o modelo educacional do Brasil, que construído histórico e socialmente com base europeia, descontextualiza as peculiaridades e diversidades do povo brasileiro que é, caracteristicamente, multicultural. Neste sentido, os textos examinados questionam se a cota, na verdade, não é mais um processo de exclusão e preconceito para com esta população, visto que poucas são as escolas que respeitam a cultura dos povos indígenas.

Buscou-se neste Capítulo da tese revisar 121 textos acadêmicos, parte da tese que articula os resultados da pesquisa bibliográfica realizada. Iniciou-se esta revisão com texto exclusão no Brasil – Capítulo 2. Nele, analisa-se os processos de exclusão que afetam grande parte da população brasileira, particularmente, crianças e jovens vítimas da pobreza e do preconceito racial. Após uma imersão nas pesquisas que discutiram as Cotas Universitária no Brasil, encerra-se este capítulo retornando-se ao mesmo ponto, que o texto inicial. Neste contexto chama-se para o dialogo o estudo de Gentili (2009) que corrobora com esta tese argumentando,

[...] os pobres viram suas oportunidades educacionais se diluírem em um arsenal de dispositivos e argumentações mediante os quais se justifica sua baixa ou nula presença nos âmbitos educacionais (p. 1061) [...]. O racismo educacional persiste na América Latina mediante processos de discriminação pedagógica e curricular, como evidenciaram diversos estudos e pesquisas, assim como em uma constante e tenaz segregação sofrida por esses grupos na qualidade e na quantidade de suas oportunidades educacionais. As oportunidades de acesso e permanência da população indígena e negra aumentaram substantivamente na América Latina. Contudo, a distância que separa as condições educacionais entre esses grupos e os mais favorecidos não diminuiu, e a produção institucional do apartheid educacional tornou-se mais complexa, embora menos contundente (GENTILLI, 2009, p.1068).

Conclui-se que um mesmo ponto pode ser tomado em seus diferentes prismas, na medida em que se amplia ou se aproxima dele. Se se contar mil vezes a mesma história, ela será sempre única, na palavra do contador e do seu ouvinte. Assim, a história da discriminação, do preconceito, da pobreza, da desigualdade, e de outras faces deste prisma se encerra como se começou, pelo processo maior que é o da exclusão.

4 PERCEPÇÕES DOS COTISTAS SOBRE AS COTAS UNIVERSITÁRIAS

Este capítulo apresenta as análises e resultados da pesquisa etnográfica desenvolvida para esta tese. Caracteriza-se como etnográfica porque obedeceu a quatro dos critérios estabelecidos por Mattos (2011) e Erickson (2004) para que se possa definir uma pesquisa como etnográfica. São eles: 1) ouvir de modo direto e preferencial os sujeitos sociais que envolvem o estudo. Neste caso observou-se os estudantes do 3º ano do E.M. em sala de aula, entrevistou-se 33 deles e manteve-se contato virtual e presencial por mais de uma vez com a maioria desses alunos; 2) um tempo significativo em campo. Neste caso permaneceu-se em campo nos anos de 2015, 2016, 2017 e parte de 2018; 3) utilizar múltiplos instrumentos de coleta de dados. Nesta pesquisa utilizou-se observação participante, entrevistas e questionários com questões abertas/fechadas; e 4) realizar análises indutivas de modo a compreender a realidade experimentada pelo sujeito da pesquisa e descrita por ele. Nesta pesquisa, utilizou-se um questionário com perguntas abertas/fechadas e obteve-se respostas que foram confirmadas através de entrevistas. Essas respostas serão objeto de descrição literal e contextualizada neste capítulo.

Além do atendimento a esses critérios buscou-se, sempre que possível, realizar uma descrição completa dos relatos obtidos junto aos participantes. Eles eram, em 2015, 222 estudantes de 7 turmas do último ano do Ensino Médio, das disciplinas de Sociologia e Filosofia, da Escola Professor José Rodrigues Leite. Destes, 33 estudantes ingressaram no Ensino Superior nos anos posteriores (2016, 2017 e 2018) e formaram o grupo de cotistas via Lei de Cotas que fizeram parte de todo o período de coleta de dados desta pesquisa (2015, 2016, 2017 e parte de 2018).

Portanto, este capítulo inclui os resultados da pesquisa etnográfica que será descrita e interpretada à luz do entendimento que se teve sobre como os estudantes se percebem enquanto cotistas quanto à transição de *status*, de aluno ou aluna de Ensino Médio a, posteriormente, estudantes universitários. O texto revela as falas desses estudantes e dá relevo ao fato de que, como estudantes pré-universitários, a maioria tem pouco ou nenhum conhecimento quanto ao direito que possuem às Cotas Universitárias ou qualquer outro tipo de Cotas, bem como não têm clareza sobre os cursos que pretendem seguir e/ou profissões que seguirão no futuro.

Compõem este capítulo, em primeiro lugar, as falas derivadas das observações das turmas durante o período inicial da coleta de dados, quando os estudantes não haviam sido expostos às explicações sobre as Cotas. A seguir apresenta-se as análises das repostas às oito

perguntas formuladas aos estudantes sobre a Lei de Cotas. Nesta descrição serão apresentadas as declarações originárias das entrevistas, assim como as notas de observações de campo posteriores ao período inicial, quando os estudantes haviam tomado conhecimento sobre a Lei de Cotas pelo questionário e pelas palestras oferecidas pela pesquisadora para os estudantes, os pais e/ou responsáveis e para a equipe escolar e, por último, apresenta-se as vozes dos estudantes antes e após se tornarem universitários. Como em todo trabalho etnográfico, as interpretações são a fonte maior de entendimento, como também o são as opiniões e derivações que muitas vezes não estão presentes na escrita, mas são parte do todo maior que se fez presente no momento da pesquisa.

4.1 As primeiras impressões

Em 02 de outubro de 2015 a Prof.^a Gertrudes Costa, diretora da Escola Professor José Rodrigues Leite apresentou as turmas do 3º ano, que ela chamava de ‘terceirão’. Na oportunidade ela comunicou às turmas que esta se tratava de uma Pesquisa de Doutorado sobre a Lei de Cotas e explicou que as conversas ou debates a respeito das Cotas seriam tratados posteriormente. Informou que seria solicitado a eles, por escrito, suas opiniões sobre o tema das Cotas Universitárias, pois assim a pesquisadora poderia conhecer o que cada um sabe sobre a Lei de Cotas. Também foi comunicado pela diretora que a participação dos estudantes na pesquisa seria voluntária e sigilosa, e de livre decisão de escolha. Falou ainda que o objetivo do sigilo era o de garantir o anonimato dos seus nomes e que os dados obtidos seriam utilizados somente para fins da pesquisa.

Nos primeiros contatos, percebeu-se que as 3 turmas do período matutino tinham mais interesse no tema das Cotas do que os alunos das 4 turmas do período vespertino. O interesse observado estava relacionado com as escolhas universitárias, futuro profissional e oportunidades de emprego que o tema suscitava.

Observou-se que sempre que um professor discorria sobre o futuro, a Universidade e a escolha profissional que os estudantes teriam que realizar em futuro próximo, as turmas do matutino se agitavam, disputavam a palavra e expressavam suas opiniões. Não raro, as aulas se transformavam em arenas de debates, e notava-se difícil para o professor retomar a aula. Em contra partida, nas turmas vespertinas as manifestações dos alunos sobre aqueles temas eram discretas e menos entusiasmadas.

Um exemplo das declarações desses estudantes sobre o futuro foi sintetizado na fala de Cristiane. Ela disse que *não ia fazer faculdade, pois ninguém na casa dele havia feito, os*

pais tinham um pequeno restaurante e, portanto, seria aquele o futuro dela (Cristiane, 17 anos, turma 307).

Não apenas a indiferença marca as declarações de alunos do grupo menos interessados. Quando se compara os estudantes mais novos (16-17 anos) com os mais velhos (18-20), a marca do desinteresse está nas dificuldades que os segundos encontram em algumas disciplinas. Eles se referem, em especial, a área de exatas. Alguns afirmaram que não gostavam da disciplina. A declaração de Nicolás oferece um exemplo:

Matemática é o capeta na Terra, fessora! Eu quero fazer Geografia. Porque a montanha tá lá paradinha, um monte de gente já estudou, já desenhou, já deu nome, e eu só preciso decorar. Não tenho que calcular nada, nem ficar entendendo essas fórmulas bossais (Nícolas, 18 anos, turma 306).

Outra justificativa dos estudantes demonstra resistência à matemática. Fernando manifesta sua dificuldade em compreender a matéria e admite que *queria conseguir dominar a disciplina*. Ele disse:

Eu queria fazer Engenharia, professora. Acho super legal fazer estrada, ponte. Mas não consigo aprender a fazer cálculos. Meu pai falou que não existe engenheiro ruim de conta, então estou pensando em fazer outra coisa, mas ainda não sei o que direito (Fernando, 17 anos, turma 303).

Quando surgiam, durante as aulas, temas como vestibular, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou SISU (Sistema de Seleção Unificada), o debate comumente acabava no tema das Cotas. Percebeu-se que a grande maioria dos estudantes pensava que *a Cota era um benefício oferecido somente aos afrodescendentes*. Salvo raras exceções em que se falavam nas Cotas para os Indígenas, como se lê na fala da aluna Mariane:

Meu pai é indígena, minha mãe é mulata... meu pai não teve estudo porque na aldeia do meu avô não tinha escola... veio pra cidade e só conseguiu serviço de ajudante de pedreiro e hoje ele trabalha de mestre de obra... aí casou com minha mãe, mulata que nem sabe de onde veio a cor, porque a gente só conhece a minha avó, sacou, que é negona, azul mesmo (risos) ... mas minha mãe é desbotada, tem até olho claro... ela (a avó) era ajudante de costureira, minha mãe é faxineira e vende umas roupas íntimas. Meu pai aprendeu o serviço com um vizinho que gostava dele pra caramba ele veio pra cidade com a mãe dele, pequenininho.... se não fosse esse vizinho eu nem sei o que seria do meu pai, pq crescer sem pai nesses bairros aí, mano... não dá... é cair no crime na certa. Aí vem gente falar que eu tenho a mesma condição que o filhinho de papai que vai de carro pro Lato Sensu [referindo-se a um Colégio Particular da cidade de Rio Branco] todo dia e faz inglês, espanhol, violão, joga tênis, tudo com a mamãezinha levando de ar condicionado... aff! (Aluna Mariane, 18 anos, turma 304).

A fala de Mariane demonstra reconhecimento do merecimento dela em relação às cotas como forma de reparação de uma dívida histórica contraída pelo Brasil no que diz respeito a falta de acesso escolar – ou de tudo –, às comunidades indígenas e negras.

Percebe-se a correlação que Mariana faz entre o fato de sua mãe ser negra e a carência financeira do bairro de periferia de onde mora. A fala da aluna sobre o fato da avó materna ser negra e trabalhar como faxineira, também é reveladora desta correlação. A declaração de que a avó paterna mora na periferia e criou sozinha o seu filho permite inferir que ela entende ser estas circunstâncias desvantajosas e que cota é um meio de equiparar essas desvantagens.

Importante notar que mesmo quando os participantes discordavam em relação à reserva de vagas universitárias, a questão da cor da pele estava sempre presente nas falas,

Eu não acho que sou menos que ninguém por ser pardo. O Ministro lá que prendeu todo mundo do Mensalão é negro e não precisou de cota pra estudar, pra chegar onde chegou [referindo-se ao Ministro do STF Joaquim Barbosa]. Eu posso passar igual a todo mundo, é só estudar (Aluno Vagner, 17 anos, turma 302).

A fala de Vagner revela um sentimento de ‘revolta’ em relação às cotas para a população negra. No dizer do aluno as cotas diminuem os estudantes que dela fazem uso e que ele, por ser ‘igual’ a todo mundo, pode disputar pela ampla concorrência e assim ‘chegar’ a uma boa condição social, mesmo sendo ‘pardo’. Sua expressão no momento das discussões era de ‘desprezo’ pelos Cotas. Vagner falava pouco e se mostrava ‘tímido’ durante as aulas e intervalos, mas quando o tema das conversas eram as cotas, ele falava efusivamente, com expressões de ‘desdém’ e ‘agressividade’. Vagner foi um dos 33 alunos que ingressaram na Universidade no ano de 2016.

Em relação às Cotas para Deficientes, a fala da aluna Franciely é reveladora. Ela tem como vizinha uma pessoa portadora da Síndrome de Down que estava, em 2016, se inscrevendo para o curso universitário, sobre esta vizinha ela diz:

Ai, eu acho que pra passar tem que sentar e estudar. E estudar a gente estuda em qualquer lugar, na sala, na biblioteca da escola, na calçada. Porque o que importa é ser inteligente, e nós somos. Mas minha vizinha coitada, tem 23 anos, tem Síndrome de Down e levou esse tempo todo pra terminar o Ensino Médio. Agora ela fez o ENEM, quer prestar Filosofia... eu acho que tá certo ela ter uma forcinha pra passar. Ela não consegue competir com gente normal que nem a gente, né?! Pra eles eu acho que tem que ter cota sim (Aluna Franciely, 16 anos, turma 307).

A fala de Franciely intensificou o debate sobre as cotas e fez notar que, entre os alunos da turma 307, predominava um consenso em relação as Cotas para Deficientes. No ímpeto de expor suas opiniões, os estudantes completavam as falas uns dos outros. O debate era intenso e se expressa nas falas de João Francisco, Antônia e Maria Eliza, da turma 307:

Eu só acho que a cota devia ser só pros deficientes (João Francisco, 16 anos, turma 307).

Tá maluco, mano... já viu a vida de um deficiente? O cara não consegue nem tomar banho sozinho, vai conseguir tirar nota boa no ENEM? (Antônia, 18 anos, turma 307).

[...]cota pra deficiente tudo bem, mas pra preto, índio... quem é que não é nem preto nem índio? Aqui no Acre pelo menos eu não conheço nenhum branco purinho! (Maria Eliza, 18 anos, turma 307).

As falas mostram que existe um consenso em considerarem ‘justas’ as Cotas para os Deficientes, enquanto existe discordância sobre as Cotas Raciais. Após estas manifestações, a aluna Meriely desviou o debate para a questão do ‘déficit cognitivo’ entre os deficientes. Ela disse:

Sei lá... eu sei que é duro ouvir isso, mas será que esses deficientes têm condição de fazer faculdade mesmo? Não sei... é duro falar isso, mas reservar vaga pra eles brincarem de estudar e depois nem conseguir trabalhar, só pra mamãezinha ver que ele tá na universidade ... eu não acho justo. Uma coisa é um deficiente paraplégico, que só não anda, ou surdo, mudo, cego, sei lá. Mas Síndrome de Down, esses que nem entendem o que a gente fala, vão fazer o que lá?? Aí nós ficamos se matando aqui pra passar [...] (Meriely, 17 anos, turma 307).

Meriely não conseguiu concluir a sua fala, pois neste momento o debate se intensificou, muitos estudantes falaram ao mesmo tempo e o professor encerrou o assunto para dar continuidade à aula. Porém, a reação foi de oposição à fala de Meriely, a maioria dos estudantes da turma 307 estava de acordo com as Cotas para Deficientes.

Por ser esta pesquisa não interventiva e sim observacional, decidiu-se por não participar do debate entre os estudantes e o professor, o que limitou o acesso a mais informações sobre como eles pensavam sobre as Cotas durante as discussões em sala de aula.

Entretanto, outro debate emergiu entre os estudantes da na turma 301 na aula de Sociologia. O tema de aula era *Liberté, Egalité, Fraternité*. O professor, recapitulou uma aula anterior sobre episódios da Revolução Francesa e o debate entre os alunos foi a seguinte:

Tem jeito não, fessor... os rico vão sempre tentar ferrar com os pobre, fazer lei, hospital, escola, tudo pra eles. Olha lá na USP pra ver se o senhor acha um golzinho estacionado? Tudo carrão importado. Eu fui lá de TFD²³ com a minha mãe. Eles, tudo rico, e nós aqui se matando pra passar no ENEM. Agora com esse negócio de

²³ O Tratamento Fora de Domicílio (TFD) tem como objetivo prestar auxílio às pessoas que necessitam de algum atendimento de saúde que não é oferecido no local onde residem.

cota pelo menos a gente tem uma chancinha a mais, né? (João Carlos, 16 anos, turma 301).

João Carlos era um dos alunos que já se reconhecia como legatário da Lei de Cotas por ser estudante de Escola Pública, e seu comentário gerou manifestações acaloradas entre os demais estudantes, mas neste momento o tema das cotas não se aprofundou, tendo a discussão sido levada para o lado da injustiça social, talvez por conta do tema da aula.

As observações de sala de aula foram apresentadas até esse ponto do texto de modo a ilustrar o como, de um modo geral, o tema das cotas surgiram no contexto de sala de aula, antes mesmo da apresentação da pesquisa para os estudantes. Essa constatação ampliou a necessidade da apresentação da Lei de Cotas para os estudantes de modo a conhecer individualmente as impressões desses estudantes sobre o tema e assim preparar as novas etapas da pesquisa.

Com os objetivos de registrar dados de identificação individual dos estudantes visando posterior contato depois que saíssem da Escola e estudar o que os alunos sabiam sobre a Lei de Cotas, dentre outras informação sobre reserva de vagas na Universidade, criou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas que foi respondido por escrito pelos alunos. Este instrumento foi usado em complementação à observação participante e como ponto de partida para as entrevistas individuais realizadas com os estudantes cotistas, quando se tornaram estudantes universitários. O objetivo maior deste questionário foi conhecer o modo como os alunos e alunas se expressavam sobre as cotas.

Ainda em complementação às observações e às entrevistas, foram realizadas reuniões e palestras, após as primeiras observações. Na primeira reunião compareceram 4 mães, das alunas Laura (16 anos, turma 301), Daciula (17 anos, turma 303), Rogéria (16 anos, turma 303) e Luíza (16 anos, turma 305). Após esta reunião verificou-se que os estudantes, seus pais e/ou responsáveis e muitos profissionais do *staff* da escola, tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre a Lei de Cotas.

A seguir o questionário foi distribuído para as turmas, lido e explicado pela pesquisadora e os estudantes puderam responder livremente durante 2 períodos de aulas (100 min). Essas respostas associadas às categorias de campo e às declarações das entrevistas serão analisadas a seguir. As categorias principais derivadas das análises foram:

Tabela 7 - Categorias que emergiram das respostas dos alunos sobre as Cotas

| Categorias | Frequência |
|-----------------------|------------|
| Pessoas Deficientes | 353 |
| Negros e Pardos | 306 |
| Universidade Federal | 283 |
| Cotas | 264 |
| Alunos | 229 |
| Escola Pública | 208 |
| Gênero | 186 |
| Indígenas | 143 |
| Carente / Baixa Renda | 132 |
| Direito | 91 |
| Capacidade | 68 |
| Preconceito | 52 |
| UFAC | 45 |
| ENEM | 40 |
| Engenharia | 39 |
| Medicina | 34 |

Fonte: Pulici, 2018

Da Tabela 7 infere-se que existe um conhecimento por parte dos estudantes de que as pessoas deficientes têm direito a uma certa prioridade e/ou cota para que possam disputar as vagas universitárias em “menor” desvantagem. Os dados mostram também que negros e pardos concorrem abaixo dos deficientes como sujeitos das Cotas. Verifica-se ainda que os respondentes conhecem e descrevem sobre os temas: Universidade Federal; Cotas; Alunos; Escola Pública; Gênero; Indígenas, Baixa renda; Capacidade; Preconceito, e Enem. Declaram ainda suas opções de preferência para os cursos universitários: Direito; Engenharia e Medicina, e que a Universidade que pretendem cursar é a UFAC.

Essas categorias, funcionam neste capítulo como orientadoras das falas selecionadas para análise. Entretanto, elas não direcionaram a escrita do texto. A orientação seguida foi a da ordem das respostas obtidas das questões formuladas aos estudantes. Estas respostas serão analisadas de um modo representativo, associadas ao conteúdo das entrevistas e da observação de sala de aula.

4.2 Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 1

Com proposto anteriormente, nesta sessão serão elencadas as respostas dos estudantes a cada um das questões propostas. Os trechos selecionados são aqueles mais representativos do conjunto de dados obtidos como resposta.

Na questão 1 – *Conte-me o que você sabe sobre as cotas nas Universidades Públicas?* Dos 222 questionários respondidos, 198 estudantes (89,19%) responderam que *sabem o que são as cotas*. Dentre estes, 81 estudantes (36,48%) demonstram que eles têm *domínio do tema*. As respostas de Ronaldo e Olívia, da turma 301, ilustram o que os estudantes responderam:

As cotas servem para auxiliar pessoas, com baixa renda familiar com tipo de cor da pele e para quem sempre estudou em escolas públicas (Aluno Ronaldo, 16 anos, turma 301).

[...] podem ajudar alunos de escolas públicas, negros, índios e/ou deficientes a ingressarem numa universidade pública (Aluna Olívia, 16 anos, turma 301).

Responderam que *sabem o que são cotas*, mas demonstram pouco conhecimento, ou se equivocaram em relação ao tema 117 (52,7%) estudantes. As respostas de Henrique, Nathan, Ester e Bruna ilustram o que esses alunos escreveram:

[...] um privilégio que algumas pessoas tem (Aluno Henrique, 17 anos, turma 301).

Sei que são bem difíceis de *conseguir* (Aluno Nathan, 17 anos, turma 304).

Em universidades públicas as cotas servem para garantir a vaga de algumas pessoas, como negros, portadores de deficiência, etc... as vagas de cotas aos negros é no meio do ano (Aluna Ester, 17 anos, turma 301).

A cota serve para diminuir as notas para que as possibilidades de ingressar na faculdade seja maior (Aluna Bruna, 17 anos, turma 303).

As cotas são para negros, deficientes físicos e índios. Cerca de 10% das vagas são destinadas para as cotas (Aluno Tomás, 17 anos, turma 307).

Admitiram que *não sabem* o que são as cotas 26 estudantes (11,71%) entre as 222 respostas analisadas. Miguel, Estela, Lívia, Fabrícia, Fernando, Yago, Danilo e Augusto são tomados como exemplos:

Não sei, nunca ouvi falar (Aluno Miguel, 16 anos, turma 306);

Nada (Aluna Estela, 17anos, turma 301);

Não sei nada sobre cotas (Aluna Lívia, 17anos, turma 301);

Não sei nem nunca me interessei a saber sobre isso (Aluna Fabrícia, 17 anos, turma 304);

Nada (Aluno João Fernando, 17 anos, turma 305);

Nada (Aluno Yago, 18 anos, turma 304);

Não sei porque nunca ouvi falar (Aluno Danilo, 17 anos, turma 301);

Não sei muito sobre o assunto (Aluno Augusto, 18 anos, turma 302).

Ainda na questão 1, 15 (6,27%), estudantes *não sabem* o significado das cotas. Tem-se como um exemplo a resposta de Davi,

as universidades têm uma cota boa, algumas precisam de um pouco mais de desempenho, mas elas tem cotas *boas* (Aluno Davi, 17 anos, turma 301).

Curioso observar que estes alunos responderam à pergunta como se soubessem o que são as cotas, mas responderam de forma dispare do seu significado legal. Essa falsa impressão de conhecimento pode levá-los a um alto custo em suas vidas acadêmicas e profissionais no futuro, visto que terão dificuldades em definir como utilizá-la durante a transição entre o Ensino Médio e a Universidade.

4.3 Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 2

A questão 2: *Você sabe quem tem direito às cotas nas Universidades Públicas? Quem?* continua a investigação sobre o entendimento que os estudantes têm sobre as Cotas Universitárias. A questão foi elaborada com o propósito de estudar o quão cientes os estudantes estavam quanto a serem os legatários da Lei de Cotas por frequentarem uma Escola Pública. O termo Universidade Pública foi mencionado na questão formulada sem especificar se tratavam-se de Universidades Estaduais ou Federais com o intuito de provocar a reflexão, nos estudantes, quanto à existência dessas duas modalidades de Universidade Pública. A pesquisa se preocupou em direcionar os estudantes de modo que eles pudessem demonstrar o que sabiam sobre as Cotas Universitárias, sem que este direcionamento fosse uma influência da pesquisadora sobre os estudantes. Isto é, buscou-se expor os estudantes à questão da entrada na Universidade Pública sem sugerir que eles tinham, como ponto de partida, 50% de vagas reservadas.

Neste contexto, houve uma interseção de categorias, nas respostas a esta questão. A Tabela 8 ilustra a distribuição das respostas à questão 2 de acordo com cada estudante, assim como o número de vezes que o tema/ categoria foi mencionada. As declarações evidenciaram o domínio dos estudantes quanto aos termos chaves da Lei de Cotas, além da sobreposição dos mesmos em diversas respostas. Vale ressaltar que, no item *'não sabe'* constante na primeira coluna da tabela encontrou-se as respostas: não sei 11 vezes; não faço ideia 2 vezes; e nem imagino 4 vezes;

Tabela 8 - Distribuição das respostas à questão 2 por aluno.

| Respostas dos alunos | Quantidade |
|---|-------------------|
| Negro / Indígena / Deficiente | 27 |
| Negro / Indígena | 25 |
| Negro | 19 |
| Negro / Deficiente | 18 |
| Não sabe | 17 |
| Negro / Indígena / Alunos de Escola Pública / Carente | 15 |
| Negro / Indígena / Alunos de Escola Pública | 13 |

| | |
|---|------------|
| Negro / Deficiente / Carente | 12 |
| Negro / Indígena / Deficiente / Alunos de Escola Pública | 12 |
| Negro / Indígena / Carente / Deficiente / Alunos de Escola Pública | 9 |
| Negro / Carente | 7 |
| Negro / Alunos de Escola Pública | 5 |
| Deficiente / Carente | 5 |
| Negro / Indígena / Deficiente / Carente | 5 |
| Negro / Deficiente / Carente / Alunos de Escola Pública | 5 |
| Carente / Negro / Alunos de Escola Pública | 4 |
| Alunos de Escola Pública | 4 |
| Carente / Alunos de Escola Pública | 2 |
| Negro / Indígena / Carente | 2 |
| Indígena | 2 |
| Carente | 2 |
| Negro / Branco | 2 |
| Deficiente / Alunos de Escola Pública | 2 |
| Deficiente / Negro / Alunos de Escola Pública | 2 |
| Enem | 1 |
| Branco | 1 |
| Alunos de Escola Particular | 1 |
| Negro / Branco / Indígena | 1 |
| Negro / Indígena / Oriental / Deficiente / Alunos de Escola Pública | 1 |
| Negro / Branco / Alunos de Escola Pública / Indígena | 1 |
| Total | 222 |

Fonte: PULICI, 2018

Ainda analisando a questão 2 – *Você sabe quem tem direito às cotas nas Universidades Públicas? Quem?*, do total de respostas, 75 estudantes (33,78%) responderam que quem tem direito à cota são os *alunos de escola pública*. Essa resposta confirma a hipótese de que a maioria dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio conhecem pouco ou desconhecem seus direitos às Cotas Universitárias.

Outra análise derivada das respostas de 179 alunos (80.63%) é que os estudantes ‘negros’ são legatários das políticas de cotas no Brasil. Deste total, 19 (8,56%) alunos responderam que a cota para o Ensino Superior no Brasil é destinada ‘exclusivamente’ à população negra. Esta percepção se justifica por uma conjuntura de fatores já explorados nos capítulos teóricos (2 e 3), mas se dá principalmente em razão da luta do povo negro contra o preconceito no Brasil e no mundo. Esta luta tem tomado grandes proporções nas últimas décadas o que tem gerado ácidas polêmicas ecoadas pela grande mídia.

4.4 Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 3.

A questão 3 – *Você concorda com os critérios estabelecidos para definição das cotas no Brasil? Explique sua resposta?*, foi levantada em decorrência das duas questões anteriores

e neste contexto foi observar que, dos 75 que responderam que são os *alunos de escola pública* os legatários das cotas universitárias, 22 alunos aprovam este critério para a reserva de vagas nas universidades públicas. A resposta de Janaína explica como ela pensa:

Sim, pois o ensino privado é bem mais desenvolvido e de melhor qualidade, deixando em desvantagem os alunos de escola pública (*Aluna Janaína, 18 anos, turma 306*).

A aluna não só considera justa a reserva de vagas para egressos do sistema público, como revela ter conhecimento de que a escola que frequenta possui menor qualidade em comparação com as escolas do sistema privado de ensino.

Do total de 75 estudantes que consideram a reserva de vagas na universidade destinadas a egressos das Escolas Públicas como critério de seleção, 53 não concordam com esta destinação. Eles pautam suas escolhas, sobretudo, no princípio constitucional de igualdade e na questão do mérito. Esta justificativa coincide com alguns dos argumentos anti-cotas citados no capítulo 3. As respostas de Célio e Helena exemplificam esta opção:

Não, pois eu acho que todas as pessoas deveriam passar com seu nível de conhecimento (*Aluno Célio, 17 anos, turma 303*).

Não. Pois somos todos iguais e devemos ter o mesmo direito a todos (*Aluna Helena, 18 anos, turma 307*).

Observou-se ainda que dentre os 179 estudantes (80.63%) que citam os negros como legatários das políticas de cotas no Brasil, 95 (53%) concordam com este critério para a reserva de vagas nas universidades públicas. O principal argumento é o da dívida histórica contraída pelo Brasil no período da escravidão dos negros. Este episódio é usado como justificativa válida para a destinação de vagas para a população negra, como demonstram César e Jade:

Sim, até mesmo com as raciais, que são tão discutidas, pois existe uma dívida histórica com os negros (*Aluno César, 16 anos, turma 306*).

Concordo, pois o preconceito e o racismo imposto pela sociedade brasileira historicamente e ainda atualmente, fazem com que as cotas sejam como um pagamento para os negros (*Aluna Jade, 17 anos, turma 307*).

Ainda no contexto desta questão, 25 estudantes responderam que as cotas são destinadas a negros e indígenas. Deste total, 13 (52%) validam estes critérios em suas respostas, como a Agnes, que disse:

sim, pois índios e negros sempre sofreram preconceito, e a maior parte são carentes, é uma oportunidade de ingressar na universidade (*Aluna Agnes, 16 anos, turma 302*).

Em referência às respostas discordantes do critério de cotas para negros ou indígenas, alguns alunos justificaram suas posições em defesa de outro grupo de legatários o das pessoas deficientes. Dentre eles, pode-se considerar as respostas das alunas Aurora e Íris:

Concordo parcialmente, porque não importa a sua cor, tudo, exceto pessoas com algum tipo de deficiência (Aluna Aurora, 17 anos, turma 302).

Sim, mas não para negros, eles estão sempre lutando pela igualdade, então porque a cor da sua pele deve dar certa “prioridade”? (Aluna Íris, 17 anos, turma 301).

A justificativa que favorece aos deficientes só se evidencia quando se compara essas respostas com as de cunho racial: negros e indígenas. Nestes casos, alunos participantes da pesquisa não mencionaram os demais critérios: Cotas Sociais e para alunos egressos de escola pública.

Continuando as análises das respostas à questão 3 – *Você concorda com os critérios estabelecidos para definição das cotas no Brasil? Explique sua resposta?*, 68 estudantes responderam ‘carentes’ como critério. Neste grupo inclui-se diferentes termos utilizados pelos estudantes, foram eles: carentes, baixa renda, pobres e humildes. Usou-se o termo mais citado. Deste total, 39 alunos (57,3%), responderam na questão 2 – *Você sabe quem tem direito às cotas nas Universidades Públicas? Quem?*, que concordavam com este critério. Dentre todas as respostas produzidas pelos estudantes o critério de carência econômica é o que obteve o maior índice de concordância. O que leva a conclusão que este é um critério aceito pelos estudantes do 3º ano da Escola Prof. José Rodrigues Leite. São exemplos destas respostas as respostas dos alunos Ronaldo e Marilete:

sim, por no Brasil haver muita desigualdade, principalmente financeira (Aluno Ronaldo, 16 anos, 301).

sim, pois disponibilizará mais oportunidades para aqueles que são necessitados de ajuda (Aluna Marilete, 17 anos, turma 302).

Sobre o critério de baixa renda, observou-se uma correlação entre as argumentações a favor das cotas para carentes e para escola pública. Ou seja, alguns alunos que não responderam ‘escola pública’ como critério para reserva de vagas em resposta a questão 2, justificaram, na questão 3, que concordam com a destinação de vagas para alunos *carentes* em razão destes alunos *não poderem pagar pelo ensino privado, sendo obrigados, portanto, a estudar em Escola Pública* que, por sua vez, segundo eles, *oferece uma qualidade baixa de ensino, deixando o aluno em desvantagem competitiva*.

A correlação entre os critérios ‘carência’ e ‘escola pública’ para destinação de vagas por cotas na universidade foi notada em 49 (72%) respostas dentre os alunos que responderam ‘carentes’ como critério de cotas na questão 2. Desta maneira, é possível afirmar que os

estudantes têm conhecimento de que as escola pública é frequentada por alunos e alunas de baixa renda.

4.5 Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 4.

Da questão 4 – Você se vê como cotista? Se sim ou se não, explique sua resposta?, foi possível concluir que:

Primeiro, das 222 respostas analisadas, 159 alunos (71,6%) se vêem como cotistas;

Segundo, destes, 84 alunos (37,8%) justificam que se vêem como cotistas por serem estudantes de escola pública. Destes 84, 47 alunos (21,17%) consideram algum outro critério somado à condição de aluno egresso de Escola Pública como justificativa para se ver como cotista, conforme descrito na Tabela 9:

Tabela 9. Justificativas das Respostas da questão nº 4 item 2

| Justificativas dos alunos para se considerarem cotistas | Nº de respostas | Percentual de respostas |
|--|------------------------|--------------------------------|
| Estudante de Escola Pública | 37 | 16,6% |
| Estudante de Escola Pública e Negro | 21 | 9,4% |
| Estudante de Escola Pública, Negro e Indígena | 11 | 4,9% |
| Estudante de Escola Pública e Indígena | 8 | 3,6% |
| Estudante de Escola Pública e Carente | 7 | 3,1% |
| Total | 84 | 37,8% |

Fonte: PULICI, 2018

A Tabela 9 apresenta na coluna 1 as justificativas atribuídas pelos estudantes para se considerarem cotistas, na coluna 2 têm-se o número de respostas e na coluna 3, o percentual de respostas. Esta tabela se refere a descrição do item 2, estudantes se se consideram cotistas.

O total de alunos que se vê como cotista por ser aluno de Escola Pública é de 84, quantidade maior do que as respostas iguais fornecidas na questão nº 2, em que 75 alunos responderam ‘Escola Pública’ para a pergunta – *Você sabe quem tem direito às cotas nas universidades públicas? Quem?* Alguns alunos não consideraram a Escola Pública como critério na questão 2, mas o consideraram como critério quando perguntados a respeito de si próprios, conforme demonstra Flaviane em suas respostas:

Figura 4 - Resposta da Aluna Flaviane às questões 2, 3 e 4

| |
|---|
| <p>2) Você sabe quem tem direito às cotas nas universidades públicas? Quem?</p> <p><i>Sim. Os negros.</i></p> |
| <p>3) Você concorda com os critérios estabelecidos para definição das cotas no Brasil? Explique sua resposta.</p> <p><i>Não. Porque é como se fosse um preconceito com os negros. Como se eles fossem menos capazes que os brancos.</i></p> |
| <p>4) Você se vê como cotista? Se sim ou se não, explique sua resposta.</p> <p><i>Sim. Porque sou pardo e estudei minha vida toda em escolas públicas.</i></p> |

FONTE: PULICI, 2015

Transcrição das respostas: 2 – Sim. Os negros; 3 – Não. Porque é como se fosse um preconceito com os negros. Como se eles fossem menos capazes que os brancos; 4 – Sim. Porque sou pardo e estudei minha vida toda em escolas públicas.

A Figura 4 ilustra o texto com a resposta de Flaviane às questões 2, 3 e 4 onde se busca saber se a aluna se considera cotista e o porquê. Neste contexto, o critério de ‘Escola Pública’ não havia sido considerado pela respondente até o momento em ela responde a questão 4 – *Você se vê como cotista? Se sim ou se não, explique sua resposta?*.

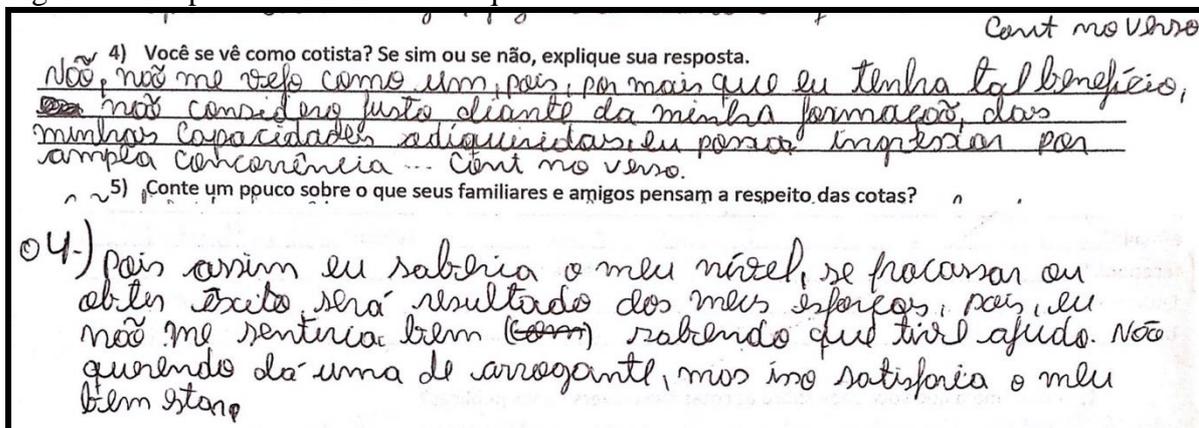
Acredita-se que a atenção da aluna se voltou para sua própria condição enquanto estudante de Escola Pública num momento de reflexividade sobre a sua condição de cotista. A análise da resposta da Flaviane sinalizou que a reflexividade poderia ser uma hipótese a ser examinada na questão 4. Verificou-se todas as respostas a esta questão e confirmou-se ser verdadeira esta hipótese.

Terceiro, 35 alunos (15,8%) se vêem como cotistas por serem negros. Ou seja, acreditam que a cota para o Ensino Superior é destinada à população negra e se reconhecem como tal. Vale ressaltar que estes 35 alunos não representam o total de alunos que se autodeclararam negros durante a pesquisa e sim que, dentre os alunos que se reconhecem como cotistas, 35 alunos são negros e acreditam que esta condição lhes dá direito à cota para o Ensino Superior.

A quarta e última conclusão referente à questão 2 é que 63 estudantes (28,4%) não se vêem como cotistas, sendo que destes, 34 (15,3%) não justificaram suas respostas, 8 alunos (3,6%) não se vêem como cotistas por não terem estudado todo o Ensino Médio em Escola Pública e 6 alunos (2,7%) justificaram suas respostas por serem de cor branca, como disse o aluno Paulo: *“Não, porque sou considerado branco em meu registro, portanto não sou cotista”* (Aluno Paulo, 17 anos, turma 303) e os outros 15 estudantes (6,76%) disseram que não se vêem como cotistas por se acharem *aptos a concorrerem de igual para igual*, o que

pode ser exemplificado pela resposta do aluno Caio (16 anos, turma 304) na Figura 5 e transcrito na sequência:

Figura 5 - Resposta do Aluno Caio à questão 4



FONTE: PULICI, 2015

Transcrição da resposta 4: Não, não me vejo como um, pois, por mais que eu tenha tal benefício, não considero justo diante da minha formação, das minhas capacidades adquiridas, eu posso ingressar por ampla concorrência.... pois assim eu saberia o meu nível, se fracassar ou obter êxito será resultado dos meus esforços, pois eu não me sentiria bem sabendo que tive ajuda. Não querendo dá uma de arrogante, mas isso satisfaria o meu bem estar (Caio, 16 anos, turma 304).

4.6 Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 5

Nas análises da questão 5 – Conte-me um pouco sobre o que seus familiares e amigos pensam a respeito das cotas, foi possível observar que, do total de 222 respondentes, 127 estudantes responderam que não sabem como seus familiares e amigos pensam. Destes, encontram-se todos os alunos que responderam que não sabem às questões 1 – Conte-me o que você sabe sobre as cotas nas Universidades Públicas? e 2 – Você sabe quem tem direito às cotas nas universidades públicas? Quem?

Dos 95 demais alunos que responderam esta questão, 81 alunos demonstraram similaridades entre as respostas das questões 1 e 3 – Você concorda com os critérios estabelecidos para definição das cotas no Brasil? Explique sua resposta?, respondidas sob a percepção dos próprios alunos.

A questão 5, em que eles responderiam o que seus familiares e amigos pensam a respeito das cotas. A resposta de Thiely, representada abaixo na Figura 6, é um exemplo:

Figura 6 - Resposta da Aluna Thiely às questões: 1, 2, 3 4 e 5

1) Conte-me o que você sabe sobre as cotas nas universidades públicas?
 As cotas são para os negros, os menos favorecidos

2) Você sabe quem tem direito às cotas nas universidades públicas? Quem?
 Negros, indígenas

3) Você concorda com os critérios estabelecidos para definição das cotas no Brasil? Explique sua resposta.
 Não. Pois isso gera um certo preconceito por conta da discussão das raças.

4) Você se vê como cotista? Se sim ou se não, explique sua resposta.
 Não.

5) Conte um pouco sobre o que seus familiares e amigos pensam a respeito das cotas?
 O que a maioria pensa, não passa de mais um racismo, pois todos são iguais.

FONTE: PULICI, 2015

Transcrição das respostas de 1 a 5: 1) As cotas são para os negros, os menos favorecidos; 2) Negros, indígenas; 3) Não pois isso gera um certo preconceito por conta da discussão de raças; 4) Não; 5) O que a maioria pensa, não passa de mais um racismo, pois todos são iguais (Thiely, 18 anos, turma 306).

As respostas da Thiely coincide com as de 81 alunos (36,5%). As opiniões deles a respeito das cotas vão de encontro com as opiniões de seus amigos e familiares, o que levanta as hipóteses de que, ou os conhecimentos destes alunos a respeito das cotas têm origem em seus relacionamentos extraescolares, ou a opinião de seus amigos e familiares representa mais do que os conhecimentos adquiridos dentro da escola, levando-os a repetirem o que os pais e amigos pensam, e não necessariamente o que eles pensam a respeito do tema cotas.

4.7 Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 6.

As respostas à questão 6 – *Você já escolheu para qual(is) curso(s) / universidade(s) vai se aplicar no próximo ano? Qual(is) é (são)?* possibilitaram a análise comparativa entre as opções de cursos de preferência dos alunos enquanto cursavam o Ensino Médio e o Ensino Superior que de fato eles ingressaram. A Tabela 9 apresenta as opções de cursos expressas pelos alunos durante o Ensino Médio por ordem descendente de interesse e, na coluna 3, a quantidade de alunos que ingressou naquele mesmo curso, nos anos seguintes (2016, 2017 e 2018)

Tabela 9 - Escolha dos cursos de Nível Superior por aluno.

| Curso Escolhido no Ensino Médio | Número de Escolhas no Ensino Médio | Número de Inscritos no Ensino Superior |
|--|---|---|
| Não sabe | 34 | 0 |
| Direito | 25 | 4 |
| Engenharia civil | 19 | 3 |
| Medicina | 13 | 1 |
| Nutrição | 13 | 4 |
| Veterinária | 13 | 1 |
| Letras | 12 | 5 |
| Psicologia | 10 | 1 |
| Enfermagem | 8 | 0 |
| Engenharia agrônoma | 6 | 0 |
| Engenharia de computação | 6 | 0 |
| Administração | 5 | 0 |
| Arquitetura | 5 | 0 |
| Engenharia Elétrica | 5 | 1 |
| Odontologia | 4 | 0 |
| Biologia | 3 | 0 |
| Biomedicina | 3 | 0 |
| Educação Física | 3 | 2 |
| Engenharia Florestal | 3 | 2 |
| Filosofia | 3 | 0 |
| Fisioterapia | 3 | 0 |
| História | 3 | 1 |
| Jornalismo | 3 | 0 |
| Pedagogia | 3 | 1 |
| Ciências contábeis | 2 | 0 |
| Economia | 2 | 0 |
| Gastronomia | 2 | 0 |
| Geografia | 2 | 5 |
| Gestão ambiental | 2 | 0 |
| Engenharia de Alimentos | 1 | 0 |
| Engenharia Mecânica | 1 | 0 |
| Química | 1 | 0 |
| Serviço Social | 1 | 0 |
| Sistemas de Informação | 1 | 1 |
| Teologia | 1 | 0 |
| Urbanismo | 1 | 0 |
| Matemática | 0 | 1 |
| Total | 222 | 33 |

Fonte: PULICI, 2015

A Tabela 9 possibilita a comparação entre *o que* os alunos pretendiam cursar enquanto estudantes do Ensino Médio e *quais os cursos* em que estes alunos ingressaram após a conclusão do Ensino Médio. Dos 222 alunos participantes da pesquisa, 33 alunos (14,7%) ingressaram na Universidade Federal.

Destes 33 alunos, 17 estão inscritos no curso de primeira opção, enquanto os demais 14, mudaram de opção por não terem atingido a nota mínima para ingresso (nota de corte) para o curso de sua primeira opção, mesmo sendo eles cotistas. A Tabela 10 apresenta: o nome fictício do estudante; a turma de origem; o curso de 1ª opção de escolha, o curso de ingresso; e, por último o motivo dado pelo estudante para a mudança na opção de carreira.

Tabela 10 - Opções dos estudantes quanto ao Cursos Superior

| Aluno(a) | turma | Curso de 1ª opção | Curso de Ingresso | Motivo da Mudança |
|-----------|-------|---------------------|-------------------|-------------------|
| Soraia | 301 | Nutrição | História | Nota |
| Maurício | 301 | Eng. Mecânica | Eng. Civil | Mudou de ideia |
| Ester | 301 | Pedagogia | Geografia | Nota |
| Felipe | 301 | Nutrição | Geografia | Nota |
| Gabriela | 301 | Eng. Civil | Matemática. | Nota |
| Cléa | 302 | Gestão Ambiental | Geografia | Nota |
| Jéssica | 302 | Medicina | Nutrição | Nota |
| Rodrigo | 304 | Direito | Educação Física | Nota |
| Larissa | 304 | Direito | Letras | Nota |
| Ângela | 305 | Odontologia | Eng. Florestal | Mudou de ideia |
| Sandra | 306 | Direito | Pedagogia | Nota |
| Flávio | 306 | Eng. Civil | Eng. Florestal | Nota |
| Francisco | 306 | Sist. de Informação | Veterinária | Mudou de ideia |
| Bianca | 307 | Direito | Letras | Nota |

Fonte: PULICI, 2018

Larissa (16 anos, turma 304) tinha como primeira opção cursar Direito, porém sua nota no ENEM lhe permitiu se inscrever, na UFAC, em Química, Geografia, Pedagogia, História, Ciências Sociais e Letras. A escolha da aluna pelo curso de Letras – Português foi justificada pelo *desejo de ser professora e de gostar muito de escrever, desde criança* (Aluna Larissa 16 anos, turma 304). O curso de Pedagogia foi descartado por Larissa acreditar que essa formação lhe levaria a *cargos de administração e não de sala de aula*.

Ângela (18 anos, turma 305) mudou de opção devido ao fato de que na UFAC não havia o curso de Odontologia, porque ela ou sua família não teriam condições de custear uma Faculdade particular, e ainda pela dificuldade financeira em se manter em outra cidade. Desta forma, sua escolha foi reformulada sob o argumento de que *a Região Amazônica oferece muitas oportunidades na área de Engenharia Florestal* e ainda porque ela *não tinha a intenção de mudar do Estado do Acre*. Ângela, em entrevista no ano de 2016, disse que *estava satisfeita*, e que *se identificou com o curso*. Ela estava *indo bem* no curso que ingressou, mas que *sempre tem aquela pontinha de vontade de ser dentista* (Aluna Ângela, 18 anos, turma 305).

Maurício (aluno de 17 anos, turma 301) mudou sua opção de Engenharia Mecânica para Engenharia Civil por *ter conversado bastante com seus pais e alguns conhecidos*, tendo concluído que Engenharia Civil teria *mais a ver*. Ele disse que *na verdade, quando respondeu o questionário, não tinha certeza de qual dos dois cursos preferia, e acabou respondendo Engenharia Mecânica*. Mas, em entrevista realizada em 2017, Maurício quando estava cursando o 4º período de Engenharia Civil, disse estar *satisfeito com a escolha e não se imaginar estudando outra coisa*.

Os estudantes que não sabiam o que queriam, enquanto estavam cursando o Ensino Médio, mas que ingressaram no Ensino Superior nos anos de 2016 e 2017 foram: Karina (17 anos, turma 302) e Fabrício (17 anos, turma 303), que estão cursando Nutrição e Educação Física, respectivamente. Em entrevista realizada em 2016, Karina respondeu que escolheu Nutrição por estar em alta e Fabrício escolheu Educação Física *por gostar muito de fazer exercícios físicos e achar que será um bom Personal Trainer*.

4.8 Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 7.

Em análise das respostas à questão 7 – *Você sabe qual foi sua classificação no último ENEM? Qual?*, esperava-se poder acompanhar as notas obtidas pelos alunos participantes e suas respectivas colocações nas listas de aprovação dos cursos escolhidos, porém poucos alunos se lembravam das notas para responder à esta questão. Desta maneira, foi possível inferir, das respostas da questão 7, que dos 222 alunos participantes, 175 alunos (78,8%) fizeram a prova do ENEM. Destes, 42 alunos (18,9%) sabiam sua nota do último ENEM, 18 alunos (8,1%) lembravam aproximadamente suas notas e 115 alunos (51,8%) não lembravam suas notas.

Dentre os participantes da pesquisa 47 alunos (21,2%) não realizaram a prova do ENEM, 3 alunos reportaram que não tinham dinheiro para a fazer a inscrição. São eles: Yuri (17 anos, turma 306), Alefi (15 anos, turma 301)) e Levi (17 anos, turma 307), sendo que os demais não se manifestaram. Destes 3 alunos, só Levi soube que poderia obter isenção da inscrição por ser estudante de Escola Pública, ele disse que ficou sabendo deste fato, após o término do prazo previsto para a solicitação, enquanto Yuri e Alefi não sabiam da isenção, até conhecerem esta Pesquisa.

De modo geral os estudantes declararam que obtiveram médias entre 500 e 600 no ENEM. Interpreta-se que estas médias associadas ao fato deles serem cotistas possibilitaria o

ingresso desses estudantes na Universidade, o que sugere que alguns omitiram a média que realmente obtiveram.

4.9 Percepções dos estudantes sobre as Cotas em resposta a questão 8.

A questão 8 – *O que você espera do ambiente universitário em relação ao tratamento a ser oferecido para estudantes cotistas por parte de colegas, professores e corpo docente em geral?*, tinha como objetivo compreender quais eram as expectativas dos alunos do Ensino Médio quanto ao ambiente universitário em relação aos estudantes cotistas.

Em resposta a esta questão, foi possível inferir que dos 222 respondentes, 143 alunos (64,7%) esperavam um ambiente *neutro* no decorrer do curso universitário, com um tratamento *de igual para igual* entre o corpo docente, funcionários, alunos não cotistas e os alunos cotistas; 51 alunos (23%) responderam que esperavam encontrar *um ambiente hostil em relação aos cotistas por parte dos colegas e do corpo docente*; 4 alunos (1,8%) responderam que *encontrariam um ambiente positivamente diferenciado por parte do corpo docente*. São exemplos destas respostas, respectivamente:

Espero um tratamento normal, porque apesar da ajuda das cotas, os cotistas estão lá porque se esforçaram (*Aluna Jéssica, 16 anos, turma 302*).

Acho que ocorrerá uma espécie de segregação, podendo ocorrer agressões psicológicas (*Aluno Leonardo, 17 anos, turma 307*).

Eu acho que os cotistas têm uma atenção especial por parte das pessoas da Universidade, diferente dos não cotistas (*Larissa, 17 anos, turma 304*).

Dos 222 alunos participantes da pesquisa, 24 alunos (10,8%) não responderam a esta questão. A maior parte dos participantes da pesquisa desconhecia seus direitos à reserva de vagas nas Universidades Federais por estudarem em Escola Pública. Como dito anteriormente foram realizadas Palestras sobre a Lei de Cotas e estas os auxiliaram-no entendimento dos seus direitos. As palestras foram importante ainda para alerta-los sobre a isenção das inscrições para as provas do ENEM. Na época, em 2015, esta inscrição dependia da formalização de um cadastro, por parte dos alunos, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2018 o Ministério de Educação e Cultura (MEC), através do INEP, decidiu pela isenção automática dessa taxa para os alunos de 3º ano do Ensino Médio originários das Escolas Públicas (BRASIL, 2018), facilitando o acesso dos estudantes a esta prova.

Outro ponto discutido nas palestras foi o do ‘acompanhamento’ do curso universitário por parte dos alunos cotistas. Alguns diziam que tinham *medo de não conseguirem acompanhar*, como Alefi (15 anos, turma 301):

Minha tia fica falando que eu não vou dar conta de aprender tanta coisa na faculdade, porque a Escola Pública é muito ruim e em Administração precisa saber muito matemática. Vão ficar gozando da minha cara lá, isso sim (*Aluno Alefi, 15 anos, turma 301*).

Alefi não consta da lista de aprovados da UFAC ou do IFAC nos anos de 2016, 2017 e 2018, porém não é possível afirmar que ele esteja cursando o Ensino Superior em outra instituição fora do Estado, pois não foi possível continuar em contato com ele após o término do ano letivo de 2015.

4.10 Vozes dos estudantes em entrevista

No que diz respeito às entrevistas com os estudantes que ingressaram na Universidade Federal, realizadas ao longo dos anos de 2016, 2017 e no 1º semestre de 2018, em conformidade com as análises sobre os cursos de primeira opção e os cursos escolhidos pelos alunos (Tabela 10) manifestam que em relação ao ambiente que eles esperavam encontrar na universidade, foram surpreendidos positivamente.

Entre os 33 alunos aprovados para a Universidade Federal, 29 alunos acreditavam que o clima durante o curso superior seria *respeitoso e igualitário* (Sandra, 17 anos, turma 306). É o que pode ser conferido pela fala da aluna Heloísa:

Eu já imaginava que não ia encontrar preconceito nenhum por ser cotista. Aqui na Faculdade de Letras a maioria dos meus colegas veio de Escola Pública. A gente compartilha muitas experiências. Uma amiga que tá fazendo Enfermagem disse que percebe uns olhares estranhos de vez em quando, mas eu não posso reclamar de nada aqui não (*Aluna Heloísa, 18 anos, turma 302*).

Entretanto, 4 dos 33 alunos esperavam encontrar *um clima hostil em relação aos cotistas*. São eles: Roberta (17 anos, turma 302); Vagner (17anos, turma 302); Caio (17 anos, turma 304) e Leonardo (17 anos, turma 307), que ao responderem a questão de nº 8 do questionário disseram, respectivamente:

Desprezo por parte deles (*Aluno Vagner, 17anos, turma 302*);
Acredito que, assim como na sociedade, as opiniões são diversas. Contudo, muitas vezes, quem não faz uso das cotas critica os que entraram usando-as (*Aluna Roberta, 17 anos, turma 302*);
Diante do que vejo, alguns podem realmente ter uma relação social extremamente boa. Já em outros podem sofrer com uma exclusão. Pois como vemos, tudo hoje em dia causa uma certa divisão nas pessoas, e a mente ainda não acompanha tais

mudanças, ainda vivem num mundo bastante preconceituoso, e tudo é motivo de chacota (*Aluno Caio, 17 anos, turma 304*)
 Acho que ocorrerá uma espécie de segregação, podendo ocorrer agressões psicológicas (*Aluno Leonardo, 17 anos, turma 307*).

Durante as entrevistas realizadas com estes alunos após terem ingressado na universidade 3, dentre estes 4 alunos explicaram que *não tinham percebido nenhuma forma de discriminação, segregação ou atitudes preconceituosas por parte dos colegas ou corpo docente em razão de serem cotistas, tampouco perceberam alguma forma de segregação ou discriminação para com os demais colegas, fossem eles cotistas, negros, indígenas, carentes ou deficientes*. Um único aluno que reportou sentir *preconceito racial no ambiente universitário*, mas expressou que este episódio pode estar relacionado, não ao fato dele ser um cotista e sim, pela *cor da pele*. Vagner disse, na primeira entrevista realizada em 28/04/2016, que:

Sei lá, sabe... eu não acho que eles me desrespeitam não, mas sempre tem uma rodinha comentando alguma coisa, cochichando. Eu sempre acho que é de mim. Porque sou feio, ou sou mulato, não sei. Mas por causa da cota não... As vezes eu até acho que todo mundo aqui é cotista, porque nem se fala nisso aqui (*Aluno Vagner, 17 anos, turma 302*).

Na segunda em 21/10/2017, seu discurso foi diferente em relação ao anterior, ele disse:

Então... eu fiz uns amigos, tô até namorando!!! (risos!) Minha namorada faz Química. Ela não é cotista porque estudou o primeiro ano no Meta, mas aí o pai dela ficou desempregado e ela teve que economizar. Mas ela também diz que lá eles nem falam muito em cota não. Quando fala em preconceito, o assunto é os negros mesmo, que nem aqui. Eu não sinto mais aquela sensação esquisita de antes não... já nem lembro mais que eu sou preto quando tô aqui!(risos). Agora, lá fora, pra arrumar estágio, eu ainda sinto sim. Arrumei um estágio na Prefeitura, no setor de Obras no primeiro semestre, era eu e mais 2 mulatos só, o resto tudo branquinho, engomadinho (*Aluno Vagner, 17 anos, turma 302*)

É possível perceber, pela fala de Vagner, que trata-se de um jovem tímido. Pois ele precisou de um tempo mais longo do que com os demais estudantes, para que fosse estabelecido um bom *'rapport'* [quebra de gelo] entre ele e os colegas. Ele resistiu em confiar, mas aos poucos foi se falando sobre o que estava passando na universidade, ele desabafou:

Olha, o (porra) mesmo é ser preto. É fácil não... Precisa ver a cara da mãe da minha namorada quando eu fui lá da primeira vez! E olha que o pai dela é mais mulato que eu, mas ela é clarinha, sabe? Então já viu, né? Pra arrumar namorada é difícil, pra arrumar serviço é difícil [...] Eu acho bom que a cota agora seja, como é que a Sra. disse na Palestra mesmo? Social! Mas que nós negros passamos muito perrengue, passamos... bom, eu só posso falar de mim, né? Mas se eu que nem sou tão preto assim ralo pra ...caramba! (*Aluno Vagner, 17 anos, turma 302*).

Os encontros com Vagner foram valiosos no sentido de permitirem, durante mais de um ano entre uma e outra entrevista (28/04/2016 e 21/10/2017), acompanhar seu amadurecimento e transição de aluno do Ensino Médio para universitário.

No início da pesquisa, Vagner apresentava um misto de ‘timidez e agressividade’, principalmente quando o tema das cotas levava a discussão sobre a questão população negra. Foi gratificante acompanhar a evolução do aluno, de um sentimento de ‘revolta’, de ‘não pertencimento’ para um sentimento de pertencimento e legitimidade por ‘estar sendo’ um universitário. Paulatinamente, ele foi diminuindo sua resistência, ao ponto de *nem lembrar mais que é negro*, quando na Universidade. Em última entrevista Vagner disse:

Ainda bem que eu me inscrevi por cotas. Eu era meio revoltado, queria me inscrever pela ampla concorrência, queria provar sei lá pra quem que eu era igual a todo mundo. Mas quando preenchi a ficha fui colocando as coisas lá e quando vi, já tinha me inscrito por cotas. Eu achava que eu ia me sentir um derrotado estudando por cota. Foi bom. Acho que pela ampla concorrência eu tinha levado mais uns 2 anos pra passar [...] Hoje eu entendo a importância da cota e entendo o que a sra. disse lá no Rodrigues Leite naquela aula sobre ação afirmativa [referindo-se a palestra sobre a Lei de Cotas]. Só agora, na faculdade, que eu entendi porque chama ação afirmativa! (risos) (Aluno Vagner, 17 anos, turma 302).

No que diz respeito ao acompanhamento do curso, o argumento anti-cotas utilizado pelos críticos às políticas de Ações Afirmativas, o posicionamento dos estudantes quanto à equiparação em relação aos não cotistas foi unânime, como disse Paulo:

Eu não tenho nem mais nem menos dificuldade que ninguém da minha sala. Tem um pessoal lá que veio de Escola Particular e tira nota mais baixa que eu. No começo era estranho, muita matéria pra estudar em casa, trabalho pra fazer, mas agora já acostumei bem (Aluno Paulo, 17 anos, turma 303)

A fala de Paulo afirma não haver diferenças significativas de rendimento entre os estudantes cotistas e os não cotistas. No mesmo sentido, Leonardo afirma *ser mais aplicado que seus colegas não-cotistas*, ele diz que *leva o curso mais a sério*, que *não menospreza o curso* como percebe que alguns colegas o fazem.

Eu sempre quis fazer Engenharia Elétrica. Quer dizer, eu estava em dúvida entre Engenharia Elétrica e Arquitetura, mas passei em Engenharia Elétrica e estou curtindo muito. Nem lembro mais de Arquitetura, ainda mais com os caras aqui chamando a galera da Arquitetura de frutinha! (risos). Mas eu vejo que do pessoal que passou pela ampla concorrência, as vezes na segunda ou na terceira chamada, parece que eles não levam a sério, sabe? Tipo, “foi o que sobrou, então bora empurrar isso aqui com a barriga”. Eu acho que serei um Engenheiro melhor que eles. Eles até pedem cola pra mim! (risos). Mas não posso dizer que sofro preconceito por ser cotista não. Eles até lembram as vezes que eu passei por cotas, mas é na zuera, tipo: “pede cola pro cotista aê que ele tá sabendo mais que tu!” Mas é tudo zuera mesmo. Eu só dou risada! (Aluno Leonardo, 17 anos, turma 307).

A fala Leonardo é *um manifesto* de que ele *faz jus à cota*, ela sustenta a hipótese de que, *na prática é importante a reserva de vagas para alunos de Escola Pública*. Ao contrário das impressões que, não raro se ouve no senso comum de que ao usar as Cotas Sociais, *o aluno cotista ganha a vaga*, portanto *não a valorizará essa oportunidade* como um aluno de ampla concorrência, que *realmente estudou e se dedicou para ser aprovado*.

Este capítulo apresentou os resultados da pesquisa etnográfica desenvolvida para esta tese e nele se inclui análises de: observações realizadas em 7 turmas de 3º ano de Ensino Fundamental; respostas de 222 estudantes a 8 questões formuladas sobre a Lei de Cotas; e as vozes dos cotistas ante e após se tornarem universitários.

As análises são conclusivas quanto ao desconhecimentos dos participantes sobre a Lei de Cotas, expõem suas apreensões e percepções sobre o que é ser cotista no contexto atual no Brasil, além de explicitar formas de ver a transição do Ensino Médio para a Universidade como um momento de incertezas, disputas e expectativas que merecem estudo e atenção de professores e gestores das Escolas Públicas de Ensino Médio e das Universidades, quanto a necessidade de uma ‘boa’ transição do aluno entre esses níveis de ensino de modo que não só se cumpra a Lei vigente no país, mas que seus legatários se sintam livres e pertencentes aos grupo a que fazem jus e aos direitos previstos em lei e, assim, possam ingressar no curso superior de sua escolha sem que se sintam ‘menores’ por estarem preenchendo uma ‘fresta’ socioeducacional da ‘janela’ para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este documento de tese, cabe apresentar como ele se inclui nos estudos realizados pelo grupo de pesquisa NetEdu. Nos últimos 20 anos, o Núcleo de Etnografia em Educação tem desenvolvido vários estudos para desvendar as desigualdades que afetam a vida dos jovens pobres dentro e fora das escolas (MATTOS, 1992; MATTOS, 1996; MATTOS, 2008). Esses estudos evidenciam a preocupação do grupo com as causas que permeiam as diferentes formas de injustiça social.

Assim, considera-se que um estudo sobre as Cotas Universitárias pode somar a este grupo um novo olhar sobre as diferenças sociais que envolvem as escolas no Brasil.

Esta tese de doutorado sobre o tema cotas Universitárias na Lei 12.711/2012 justifica-se por ser essa Lei de abrangência nacional no Brasil e tendo em vista que a pesquisa deu foco às vozes dos alunos e alunas de Ensino Médio de uma Escola Pública do Acre. Essas vozes são geralmente omitidas ou raramente ouvidas no universo das escolas Públicas do país, principalmente no Acre, onde foi realizada a pesquisa. O estudo foi realizado sob duas perspectivas metodológicas, sendo a primeira de natureza etnográfica, em que se focou na exclusão educacional, mais precisamente ao acesso de 222 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola Pública no Acre, que estavam às vésperas de se inscreverem no Ensino Superior, em que se observou a natureza das expectativas, das perspectivas desses estudantes e, ainda, acompanhou os desdobramentos ocorridos após o ingresso dos 33 estudantes que foram aprovados pela Lei de Cotas no Ensino Superior.

A segunda, de natureza teórico-conceitual, analisou 121 textos, dentre artigos, teses e dissertações publicadas entre o período de 2000 e 2018, no sentido de estudar como os autores vêm tratando o tema Cotas Universitárias no Brasil, principalmente no que diz respeito às cotas destinadas a estudantes egressos de Escolas Públicas, legatários portanto da Lei 12.711/2012, a Lei de Cotas.

O que se concluiu da pesquisa etnográfica foi, principalmente, que a maioria dos estudantes do Ensino Médio da Escola Prof. José Rodrigues Leite no ano de 2015 tinham pouco ou nenhum conhecimento a respeito da Lei de Cotas, confirmando as hipóteses iniciais da pesquisa; que a maioria deles acreditava que as cotas universitárias eram destinadas apenas à população negra ou parda; que ao conhecerem a Lei de Cotas e se aperceberem como legatários da Lei, suas perspectivas mudaram no sentido de considerarem, a partir de então, o acesso ao Ensino Superior como uma possibilidade mais tangível e; que todos os 33 alunos que ingressaram por cotas no Ensino Superior nos anos de 2016, 2017 e 2018 consideraram o

ambiente universitário positivamente receptivo aos cotistas, não tendo, nenhum dos 33 estudantes, percebido atitudes manifestas de preconceito pelo fato de serem cotistas, quer pelo corpo docente, quer pelos colegas de turma.

Da pesquisa bibliográfica foi possível inferir que, em se tratando de cotas universitárias, os textos publicados até o ano de 2015 se resumiam, salvo raras exceções, em cotas ‘raciais’. Porém, ao longo destes últimos 3 anos, em que a Lei de Cotas passou a valer integralmente nas Universidades Federais, notou-se que os autores passaram a estudar mais as cotas ‘sociais’ do que as cotas ‘raciais’, acompanhando portanto esta mudança de identidade pela qual o conceito de cota universitária está passando no Brasil.

Desta forma, conclui-se que a Lei de Cotas surgiu como uma alternativa para apaziguar as polêmicas que permeiam o tema das cotas universitárias, até então diretamente relacionadas às cotas raciais pela sociedade e pela mídia, oportunizando a todos os alunos e alunas de Escola Pública a reserva de 50% das vagas para o acesso às Universidade Federais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R. A.; PEDRON, C. D. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, Jan. 2018.
- ALMEIDA, S. M. **Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade**: um estudo de abordagem etnográfica. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013,
- ALVES, M. G.; MATOS, M. S. Uma abordagem crítica sobre a Lei de Cotas nas Universidades Públicas: conquista ou retrocesso? In: ANAIS DO COPENE SUL, 2015, . **Resumos...** Campinas, 2015
- ANCHIETA, K. A. **História da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Londrina**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- ANDREWS, G. R. **Racial Inequality in Brazil and the United States**. 2014.
- ANJOS, H. P. dos; ANDRADE, E. P. de; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.116-129, abr. 2009.
- APPADURAY, A (Ed). **Globalization**. Duke University Press: United States of America. 2001
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. L.V, 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- AZEREDO, S. Mestiçagem, igualdade e afirmação da diferença – pensando a política de cotas na universidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 738-755, set./dez. 2005
- AZEVEDO, C. Cota Racial e Estado: Abolição do Racismo ou Direitos de Raça? **Cad. Pesqui.**, v. 34, n. 121, 2004.
- AZEVEDO, C. Cota Racial e Estado: Abolição do Racismo ou Direitos de Raça? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.121 [online], 2004.
- AZEVEDO, E.; SALGADO, P. Universidade pública deve ser grátis para quem pode pagar? **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 99-116, Mar. 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2017 do Banco Mundial**. Washington, DC: Banco Mundial. doi: 10.1596/978-1-4648-1126-5. Licença: Creative Commons Attribution — NonCommercial — NoDerivatives 3.0 IGO (CC BY-NC-ND 3.0 IGO). 2017
- BARROS, R. P. de; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. (org.) **Desigualdade de Renda no Brasil**: uma análise da queda recente. Brasília: IPEA. 2007. v. 2.
- BAYMA, F. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, 2012.

- BAYMA, F. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: avaliação de políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, abr./jun. 2012
- BECKER, H. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENTO, A. A.; JUSTINO, E. R.; GUSSO, F. P.; OLIVEIRA, F. P.; SILVA, J. M. Políticas De Cotas Raciais: Conceitos e Perspectivas. **Ensaio Pedagógico: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, 2016
- BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília v. 99, n. 251, p. 37-53. Abril, 2018.
- BEVILAQUA, C. B. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2005, V. 48 Nº 1.
- BHALLA, A.; LAPEYRE, F. **Development and Change**. Oxford: Blackwell Publishers, 1997. p. 413-433 (Institute of Social Studies; n. 28)
- BIEHL, J.G.; GOOD, B. J.; KLEINMAN A. **Subjectivity: Ethnographic Investigations**. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 2007.
- BITTAR, M.; ALMEIDA, C. E. M. de. **Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983
- BOURDIEU, P. Questões de sociologia. **Marco Zero**, Rio de Janeiro, v. 70, Maio/Ago. 2002
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz, Rio de Janeiro: Bertrand. 1989. 238p.
- BRANDÃO, A. A.; MARINS, M. T. de. Nos Labirintos da Política de Cotas para Negros no Ensino Superior. Resenha do Livro “O Curso do Rio: Um estudo sobre ação afirmativa no acesso à universidade. Autores William G Bowen e Derek BOK: Rio de Janeiro: Garamond, 2004. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 151-170, 2005
- BRASIL. **Bolsa Família Dignidade, alimentação, educação e saúde para todos**. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 06/02/2016.
- BRASIL. **Lei Nº 12.288. /2010**. Institui O Estatuto Da Igualdade Racial. Brasília: Imprensa Oficial. Brasília. 2010.
- BRASIL, **Lei nº 13.415/17**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Promulgada em 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Brasília. **Bolsa família**: saiba como o programa muda a vida dos brasileiros, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

CAMINO, L. et al. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 26, n. spe, p. 117-128, 2014.

CAMPOS, L. A. "We have a dream": cientistas sociais e a controvérsia sobre as cotas raciais na imprensa. **Revista Sociologia e Política [online]**, v. 20, n. 41, 2012.

CAMPOS, L. A.; FERES JUNIOR, J.; DAFLON, V. T. **Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais**. Tese (Doutorado em Sociologia) UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, L. C. et al. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 27-42, Apr. 2017.

CAREGNATO, C. E.; OLIVEN, A. C. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 171-187, June 2017.

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.

CARVALHO, J. **O Grande Erro das Cotas**. São Paulo: Veja. 2012

CARVALHO, M. R. G. de. Breves reflexões suscitadas pelo artigo "Política de cotas raciais, os 'olhos da sociedade' e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB) **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 264-267, jan/jun 2005.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela et al. (Orgs). **Desigualdade e Questão Social**. São Paulo: EDUC, 2008.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, L.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (Orgs). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 2008.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998, 611p.

CASTEL, R. Cadrer Léclusion, In: KARSZ, Saül (org.) Léclusioniion definir pour en finir. Tradução por Carmen Lucia Guimarães de Mattos (2000). Paris: Dunod.1995. p. 35-47.

CASTEL, R. **Discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? [La discrimination negative: citoyens ou indigènes] Tradução Francisco Moraes. Petrópolis: Vozes. 2008. (Original work published 2007)

CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita (orgs). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2007.

CERVI, E. U. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 63-88, maio/ago.de 2013.

CNPQ. **Etnografia e Exclusão em Educação 2004**. Acesso em dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1873583019225350

COCCO, E. M.; SUDBRACK, E. M. Avaliação No Contexto Escolar: Regulação E/Ou Mancipação. In: IX ANPESUL, 9., ago. 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX ANPED Sul**. Caxias do Sul. 2012.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil aprendizagens e desafios. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COSTA, A. B. da (Org). **Um Olhar sobre a Pobreza**: Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo. Lisboa: Gradiva. 2008.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista [online]** , n. 48, 2008.

DAFLON, V. T. Políticas de Reserva: O Modelo Indiano de Ação Afirmativa e suas Contribuições para o Debate Brasileiro. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 01-04 jun. 2008, Porto Seguro. Anais... Porto Seguro, 2008.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução Cláudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 400p.

DE PAULA, M. de F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, Aug. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educações Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010. Disponível em < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/27/em-3-anos-150-mil-negros-entram-no-ensino-superior-pela-lei-de-cotas.htm#comentarios.>>

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. Revista Brasileira de Educação. **Espaço Aberto**, n. 29, Maio/Ago 2005.

DOMINGUES, P. Resenha do livro “Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo”. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p.241-244, Jan/Jun 2007

DOMINGUES, P. Resenha do livro “Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)” Autor Jerry Dávila. Tradução por Claudia Sant’Ana Martins. **Revista História**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2008

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007

DONZELOT, J.; ESTEBE, P. **L’état animateur**: essai sur la politique de la ville. Paris: Esprit, 1991.

DONZELOT, Jacques. As transformações da intervenção social face a exclusão. Tradução de Ivanete S. Boschetti Ferreira e Denise Bomtempo B. de Carvalho. Brasília, 1998, p. 177-192. (Ser social; 3)

DWORKIN, R. **Uma questão de princípios**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. et al. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1989.

ERICKSON, F. **Qualitative Research on Teaching In Handbook of Research on Teaching**. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, p. 51-66, 1984.

FAGUNDES, M. C. V. (Org.). **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

FAGUNDES, T. **A Pesquisa Docente sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, mar. 2009.

FERES JR., J.; DAFLON, V. T. A Nata e as Cotas Raciais: Genealogia de um Argumento Público. **OPCampinas**, v. 21, n.2, Campinas, 2015.

FERES JR., J.; DAFLON, V. T. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias-Dossiê**, v.17, n. 40, p. 92-123. Porto Alegre, 2015.

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

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F. Da Universalização do Acesso à Escola no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FERREIRAS, R. F.; MATTOS, R. M. O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 1, p. 46-63, 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO, **Brasil está perdido há 2 décadas no ensino médio, e caminho segue incerto**. Acesso em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/08/brasil-esta-perdido-ha-20-anos-no-ensino-medio-e-o-caminho-segue-incerto.shtml>> Acesso em: 21/11/2018.

FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

FREANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Liberlivros, 2018

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, I. de L. Cotas raciais em cartas de leitores da revista Caros Amigos: uma perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 40-58, Jan./Jun. 2013.

FRIGOTTO, G. - IV CEDUCE – (29/06/2015) Entrevistadora: Adriane Araujo IVCEDUCE (Colóquio Internacional de Educação, Cidadania e Exclusão). 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989[1973].

GENTILLI, P. Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009

GLÓRIA, L. L. da et al. Indígenas na Universidade: Uma reflexão a partir do ingresso na universidade federal do Pará-UFPA. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., ago. 2017, São Luís. Anais... São Luís, 2017.

GOFFMAN, E. **A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias**. Lisboa:Relógio D'Água,1993.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan./Abr. 2004.

GOMES, C.; REY, F. L. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia Ciências e Profissões**, v. 27, n.3, 2007.

GOMES, J. B. B. “Ação afirmativa: aspectos jurídicos” In: _____. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis: ABONG. 2002.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações Afirmativas e o combate ao racismo nas Américas**. Brasília: ONU, BID e MEC, 2007.

GOMES, J. B. B. O uso da lei no combate ao racismo: direitos difusos e ações civis públicas, In: GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a Máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 70-78, Ago. 2007.
- GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Nº. 2, Maio/Ago. de 2017: 183-193.
- GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 486-498, Dec. 2010.
- GUERRINI, Daniel et al. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o campus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, Jan. 2018.
- GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (org.). **Tirando a máscara**: Ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GUIMARAES, A. S. A.; RIOS, F. M. Cotas nas universidades públicas. **Afro-Ásia**, n. 50, v. 251-256, 2014.
- HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, 2012.
- HAMMERSLEY, M. ATKINSON, P. **Ethnography**: Principles in Practice. Routledge: USA: Canadá, 1983.
- HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.
- HENRIQUES, R. **Silêncio**: o canto da desigualdade racial. Rio de Janeiro, IETS, v. 20, 2003.
- INEP (Brasil). Enem (Ed.). **Cursos mais concorridos no Sisu**. 2016. Disponível em: <<https://www.enem2017.pro.br/cursos-mais-concorridos-no-sisu/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 445-447, set./dez. 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Brasília: IBGE, 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: Coleção Ibgeana; Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- IPEA. **Radar social**. Brasília: 2005. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 31 jul. 2005.
- IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça. BRASÍLIA, DF. 2015. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/index.html>> Acesso em: 04/02/2016.

JESUS, J. G. de. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). **Psicologia Ciências e Profissões**, v. 33, n. 1, 2013.

LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LEÃO, N.; CANDIDO, M. R.; CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe, n. 1**. Rio de Janeiro: GEEMA, 2017.

LEMOS, I. B. DE. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p.1-25, 2017.

LEWANDOWSKI, R. **Íntegra do voto do ministro Ricardo Lewandoski na ADPF sobre cotas**. Brasília, DF: STF, 2012.

LEWGOY, B. Cotas raciais na UnB: as lições de um equívoco. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 218-221, jan/jun 2005.

LIMA, M.; NEVES, P.; SILVA, P. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Rev. Bras. Educ.**, v. 19, n. 56, p. 141-163, Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, M.; NEVES, P.; SILVA, P. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 141-163, 2014.

LOBO, I. **Índia foi o primeiro país a implantar o sistema de cotas**. [S. l.]: Galedes Instituto da Mulher Negra 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/india-foi-o-primeiro-pais-implantar-o-sistema-de-cotas/>>. Acesso em: 17 dez 2017.

LOCKMANN, K. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 275-292, dez. 2014.

LOPES, J. R. “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitricidade. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 13-24, 2006.

MACEDO, M. A. D. Cotas raciais nas universidades brasileiras: legalização da discriminação. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 14, n. 2263, 2009. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/13491>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MACEDO, M. d. C. S. R. et al. Histórico da Inclusão Escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189. Junho 2014.

MADEIRA. F. R. Pobreza, Escola e Trabalho: Convicções Virtuosas e Conexões Viciosas. **São Paulo em Perspectiva**: v. 7, n. 1, p. 70-83, jan./mar. 1993.

MADISON, D. S. Staging Fieldwork/Performing Human Rights. **The Sage handbook of performance studies**. EUA: Sage publications, Inc. 2005. p. 397-418.

MADISON, S. D. **Critical Ethnography**: Method, Ethics, and Performance. Carolina do Norte: University of North Carolina, 2005.

MAGGIE, Y. Políticas De Cortas e o Vestibular da Unb ou a Marca que Cria Sociedades Divididas? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, 2005.

MAGGIE, Y.; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados [online]**, v. 18, n. 50, 2004.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. As cotas raciais nos horizontes da antropologia: tréplica a dezoito comentaristas. **Horizontes Antropológicos**. 2005, vol.11, n.23.

MAIOLINO, A. L. G.; MANCEBO, D. Análise histórica da desigualdade: marginalidade, segregação e exclusão. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n.2, p.14-20, 2005.

MATTOS, C. L. G; CASTRO, P. A (Orgs.). **Etnografia e educação, conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista INES - ESPAÇO**, n.16, p. 42-59, Jul./Dez. 2001.

MATTOS, C. L. G. CASTRO, P. A. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: _____. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-84.

MATTOS, C. L. G. de . **TEJA/Technology and education for youth and adults: facing school failure**. State University of Rio de Janeiro, 1998.

MATTOS, C. L. G. de; FONTOURA, H. A. da (Org.). **Etnografia e Educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. v. 01. 160p.

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 42-59, 2001.

MATTOS, C. L. G. de. **Digital Technologies and Critical Ethnography in Education: A Subjective Account**. Texto apresentado na Conferência de Conclusão do Estágio de Professor Vistante Sênior, na Faculty of Education, University o British Columbia, BC, Canada, em 6 de Julho de 2014.

MATTOS, C. L. G. de. **Ethnographic Images of School Inclusion: the student's insight on school failure**. Research Project sponsored by FAPERJ/ PROCIENCIA/ State University of Rio de Janeiro /UERJ. Final Report in August 2008.

MATTOS, C. L. G. de. **Fracasso Escolar Gênero e Pobreza**. NETEDU: Rio de Janeiro, 2010.

MATTOS, C. L. G. de. **META/Metacognition in the classroom: a study about the socio construction of knowledge among delinquent youth inside the Juvenal delinquency facilities in Rio de Janeiro**. State Secretary of Justice of the Rio de Janeiro, State University of Rio de Janeiro /UERJ. Final Report, 2000.

MATTOS, C. L. G. de. **Picturing School Failure: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil**. Tese (Doutorado em Educação) - University of Pennsylvania, Philadelphia, 1992.

MATTOS, C. L. G. de. **School Failure: Popular Explanations' images about "Educational Difficulties" among Rural e Urbane areas of Rio de Janeiro State**. Research Final Report 1996.

MATTOS, C. L. G. de. **Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica**. Relatório Final de Pesquisa. PROCENCIA SR2/UERJ. Rio de Janeiro: UERJ. 2015.

MATTOS, C. L. G. de; MACIEL, S. **A Metacognição no cotidiano dos jovens infratores: aprendendo a aprender em privação de liberdade**. Rio de Janeiro: UERJ/DEGASE, 2000.

MEC, Novo Ensino Médio - Dúvidas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_04. Acesso em: 20/11/2018.

MELLO, L. G. de. Da crítica à política: Tensões entre reconhecimento e democracia racial na política de cotas da UFRGS. **Civitas, Revista Ciências e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 304-323, Aug. 2017.

MENEZES FILHO, N. Desigualdade de renda no Brasil: é preciso fazer mais. **Blog do Centro de Políticas Públicas do Insper**. 11 set. 2013. Disponível em: <<http://www.insper.edu.br/blogdocpp/desigualdade-de-renda-no-brasil-e-preciso-fazer-mais-naercio-meneze/>>.

MENIN, M. S. D. S.; et al. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 255-272, Aug. 2008.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p.757-776, 2004.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, Nov. 2002.

MONCORVO FILHO, A. Produtivismo acadêmico e qualidade da Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.158, p.722-724, out./dez. 2015

MOSTEFAL, M. A. R.; FAGUNDES, M. C. V. Educação do Campo: Desafios e possibilidades. IN: FAGUNDES, M. C.V. (Org.). **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Matinhos: Ed. UFPR Litoral, 2013.

MOTA, C. V. Ipea: cada R\$ 1 gasto com Bolsa Família adiciona R\$ 1,78 ao PIB. **Jornal Valor**, 2013. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/3305466/ipea-cada-r-1-gasto-com-bolsa-familia-adiciona-r-178-ao-pib>. Acesso em 03/02/2016.

MOURÃO, L. M. A Inclusão que Exclui: uma análise sobre a exclusão através da mídia televisiva. In: _____. **As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias: os outros como legítimo outro**. Rio de Janeiro. **As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias: os outros como legítimo outro**, 2009.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-188.

NAIFF, L. A. M.; SA, C. P. de; NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto [online]. 2008, vol.18, n.39.

NASCIMENTO, A. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NATH, B. Dalit Movements In India: Role Of Social Reformers And Its Effects. **IJAPRR International Peer Reviewed Refereed Journal**, Lucknow, v. 2, n. 4, p.7-21, 2015.

NERY, M. da P.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Sociodrama e política de cotas para negros: um método de intervenção psicológica em temas sociais. **Psicologia Ciência e Profissões**, v.25, n.1, 2005.

NERY, M. da P.; COSTA, L. F.. Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2009, vol.19, n.43.

NETO, J. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**, Agência IBGE Notícias, 8 de Maio de 2018, Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 9/11/2018.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, n.17, 2007.

NEVES, P. S. C.; LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

NOGUEIRA, C. M. M. et al. Promessas e Limites: o SISU e sua Implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e161036, 2017.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da Educação em Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, 2002.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, p. 9-29, jan.- jun, 2010.

OLIVEIRA FILHO, P de. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 26, n. 4, p. 429-436, out./dez. 2009.

OLIVEIRA FILHO, P. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 4, p. 429-436. 2009.

OLIVEIRA L. F. B. D.; SOARES, S. S.D. **The Impact of the Programa Bolsa Família on Grade Repetition: Results from the Single Registry**. International Policy Centre for Inclusive Growth. Working Paper n.119. November. 2013< <http://www.ipc-undp.org/pub/IPCWorkingPaper119.pdf> >.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, L. R. C. de. Racismo, direitos e cidadania. **Estud. av.**, v. 18, n. 50, 2004.

- OLIVEN, A. C.; BELLO, L. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 339-374, Sept. 2017.
- PASSOS, G. de O.; GOMES, M. B. A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1091-1114, Dec. 2014.
- PASSOS, G. O.; GOMES, M. B. A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política. **Ensaio: Avaliação Políticas Pública e Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1091-1114, out./dez. 2014
- PAUGAM, S. A Desqualificação Social: ensaio sobre a nova pobreza. Tradução de Camila Giorgetti, Tereza Lourenço. São Paulo: Educ/Cortez. 2003.
- PENA, S. D. J.; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? **Estudos Avançados**, v. 18, n.50, 2004.
- PEREIRA, A. M. Um raio em céu azul: reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. **Estudos Afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, 2003.
- PIOVESAN, F. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cad. Pesqui.** v. 35, n. 124, p.43-55, 2005.
- PLAISANCE, E. Ética e inclusão. Traduzido por Fernanda Murad Machado. **Cad. Pesqui.**, v. 40, n. 139, 2010.
- PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Human Development Report 2014: Sustaining Human Progress:Reducing Vulnerabilities and Building Resilience**. PNUD, 2014. p. 239. Disponível em <<http://hdr.undp.org>> Acesso em: 04/02/2016.
- PNUD. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013.
- PROENÇA, C. S. **A exclusão social em cabo verde: uma abordagem preliminar**. Lisboa: Centros de Estudo do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, 2005.
- PULICI, M. de B. S. M. A Pesquisa Acadêmica Sobre Ação Afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010. 116 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Pública e Sociologia) Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- PULICI, M. de B. S. M. A Pesquisa Acadêmica Sobre Ação Afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010. 115 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Pública e Sociologia) - Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Esp., p. 717-737, out. 2006
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, Oct. 2006.

QUEIROZ, Z. C. L. S. et al. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, Ago. 2015.

RAGTENBERG, M. H. R. et al. Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 473-495.

RAWLS, J. **A theory of justice**. Cambridge, Mass, Belknap Press of Harvard University Press, 1971.

RAWLS, J. **O liberalismo político**. São Paulo: Ática, 2000.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27 n.94, p. 155-178, 2006.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, v. 27, n.94, 2006.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3708**, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. Poder Executivo, Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2001.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, Nov. 2014.

RODRIGUES, E. C.; MATOS, D. A. S.; FERREIRA, A. dos S. Nível socioeconômico e ensino superior: cálculo e aplicações. **Avaliação**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 494-511, Aug. 2017.

ROJAS RETAMAL, X. Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: Precisiones conceptuales y metodológicas. **Última Década** [online]. 2008, vol.16, n.29.

ROLAND, E. Cotas para promover a igualdade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 5, 23 mai. 2002. Caderno FOVEST

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Pesquisa em educação**, v. 6 n. 19 Set./Dez, 2006.

SAMPAIO, E. O. Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. IV, n. 6, 2003.

SANTANA, E. B. As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.69, 2010.

SANTOS, H.; SOUZA, M. G. de; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio/ago. 2013.

SANTOS, J. A. F. Efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro: v. 48, n. 1, p. 21-65, 2005.

SANTOS, S. A. dos; et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 424, set./dez. 2008.

SHORROCKS, A.; DAVIS, J.; LLUBERAS, R. **Brazil: Stuttering Progress** em Global Wealth Report. Zurich: Credit Suisse Publisher Ag, 2015.

SILVA JR., H. **Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2.002.

SILVA, G. H. G. da. Educação matemática e ações afirmativas: possibilidades e desafios na docência universitária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 820-846, Sep. 2017.

SILVA, L. F. M. Políticas de ação afirmativas para negros no Brasil: Considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional. **Rev. Jur.**, Brasília, v. 8, n. 82, p.64-83, dez./jan. 2007.

SILVA, P. B.; SILVA, P. da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal: Revista de Psicologia** [online]. 2012, vol.24, n.3.

SILVA, P. E. da; CALADO, M. da G.; SILVA, P. N. da. Escola para quê? Experiências de resistência cultural de jovens da escola pública de São Paulo. Disponível em: <www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/.../PDF.../12089.pdf. > Acesso em 3/02/2016.

SILVA, S. R.; NEGRÃO, M. Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) UTP- Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

SILVEIRA, L. C. T. da. Widening access to higher education for low-income students: a Brazilian case study (1990s-2016). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018.

SOARES, S. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: Theodoro, M. (Org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Ipea: Brasília, 2008.

SOUZA, A. C. de; BRANDALISE M. Â. T. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, jan./mar. 2015

SOUZA, A. de M. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 701-724, dezembro 2012.

SOWELL, T. **Affirmative action around the world: an empirical study**. New Haven: Yale University Press, 2004.

TEIXEIRA, M. D. P. Democratizing the access to college education: Brazilian race/color classification in affirmative action's debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 595-618, Jul. 2018.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Relume Dumará-Fundação Ford: Rio de Janeiro, 2003.

TRINDADE, A. A. C. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

TURGEON, M.; CHAVES, B. S.; WIVES, W. W. Políticas de ação afirmativa e o experimento de listas: o caso das cotas raciais na universidade brasileira. **Opinião Pública**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 363-376, dez.2014.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Educação para todos 2000-2015**: progressos e desafios. Relatório Conciso. UNESCO: Paris, 2015.

UNESCO. **PROJETO CNE 914BRZ1136.3**:Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

UOL. 150 mil negros entram no ensino superior pela lei de cotas. **Revista Educação**, São Paulo, 2015.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 453-467, Dez. 2005.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

VILLELA, J. B. Universidade, moeda de troca? **Boletim UFMG**, 5 maio 2005.

WACQUANT, L. Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no ENADE de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, p. 1-15, 2018.

WEDDERBURN, C. M. **Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

WELLER, W.; SILVEIRA, M. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 931-947, Dec. 2008.

WICKBOLD, C. C.; SIQUEIRA, V. Política de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de Medicina de uma universidade pública. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 83-105, Apr. 2018.

YOUNG, M. Para Que Servem As Escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ANEXO A – Questionário

TESE: AÇÃO AFIRMATIVA E EDUCAÇÃO – O SISTEMA DE COTAS NO BRASIL.

PESQUISADORA: MAYTHE DE BRÍBEAN SAN MARTIN PULICI

Nome completo :

Data de nascimento: ___/___/_____ Gênero: (F) (M) (N.I.) Turma:

Escola: _____

e-mail: _____ celular: _____

facebook: _____ telefone

fixo: _____

Endereço: _____

_____ nº _____ bairro: _____

CEP: _____ Cidade: _____ data: ___/___/___

1) Conte-me o que você sabe sobre as cotas nas universidades públicas?

2) Você sabe quem tem direito às cotas nas universidades públicas? Quem?

3) Você concorda com os critérios estabelecidos para definição das cotas no Brasil?
Explique sua resposta.

4) Você se vê como cotista? Se sim ou se não, explique sua resposta.

5) Conte um pouco sobre o que seus familiares e amigos pensam a respeito das cotas?

6) Você já escolheu para qual(is) curso(s) / universidade(s) vai se aplicar no próximo ano? Qual(is) é (são)?

7) Você sabe qual foi sua classificação no último ENEM? Qual foi?

8) O que você espera do ambiente universitário em relação ao tratamento a ser oferecido para estudantes cotistas por parte de colegas, professores e corpo docente em geral?

ANEXO B – Ata de Reunião

ATA DE REUNIÃO

RB-AC-09/11/15

Início: 15:00

Término: 16:30

assuntos: • Apresentação TCLEs pais / responsáveis;
 • Explicação da Pesquisa
 - sigilo
 - ética
 - dúvidas

Presentes:

- Maytê Belici - Pesquisadora
 - Sra Geraldine (pe apresentou por alguns momentos)
 - Sra Sandra Savi - mãe de Flávia Letícia (301)
 - Sra Jucileia Lima de Oliveira - mãe da Kariny (303)
 - Sra M.^{te} Augusta Gomes - mãe da Jetha (303)
 - Sra M.^{te} do Conceição R. Cunha - mãe da Thajna (305)
 cheguei atrasada. Bala??
- Dúvidas Apresentadas → e suadas.

* Oba para E.P. Também favorece negros? (Sra Sandra)
 Sim. ~~De~~ 50% reservados p/ E.P. nos ~~reservados~~ divididos na metodologia, sendo 25% p/ alunos carentes + 25% alunos cf renda sup. mínima estabelecida (considerados não-carentes). De cada parte destas, há reserva de % das vagas p/ negros e indígenas conforme levantado pelo ult. censo ~~1990~~.

* Estudar em escola particular na pra. infância. Pode usar a nota? (Jucileia / M. Augusta)

Sim, pois a lei exige que o E.M. tenha sido pelo curso do em E.P., mas o fundamental.

* Esta pesquisa pode dar alguma bolsa de estudos p/ os participantes? (M^{te} Conceição)

Não... a participação é voluntária e o "ganho" será na oportunidade de estudo, no tempo em que estiver em curso, com seus dir.

Estiveram presentes neste ato e assinam o docto:

Maryli Dulci

Regilde Nascimento (Diretor)

Antônio S. Oliveira

M^o Américo Paulo Cunha Mãe Condor R Costa

As mães Sandra Savi e M^o Augusta Gomes foram
embora antes do término do reunião.

Dia Branco, 02/11/15



ANEXO C – Termo de assentimento (livre e esclarecido) para menores de 18 anos

TERMO DE ASSENTIMENTO (LIVRE E ESCLARECIDO) PARA MENORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado O SISTEMA DE COTAS SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA – UM ESTUDO ETNOGRÁFICO, conduzida por Maythe de Bríbean San Martin Pulici sob orientação da Profª Draª Carmen Lúcia Guimarães de Mattos.

Este estudo tem por objetivo traduzir as vozes dos sujeitos, qual sejam, alunos(as) do ensino médio das escolas públicas, futuramente estudantes universitários, que poderão ou não iniciar os estudos universitários no ano seguinte, por meio da reserva de vagas ou não, no que diz respeito às expectativas e vivências em relação à reserva de cotas para o ensino universitário. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um Questionário de 8 questões; participar de um grupo de discussão que consistirá em no máximo 2 reuniões em 2015, que serão realizadas na sua escola em horário de sua concordância e de aprovação da diretoria de sua escola, contanto que não atrapalhe o andamento de seus estudos, sendo que nestas reuniões poderá ser usado equipamento de áudio e vídeo; manter contato virtual (whatsapp/facebook/e-mail/sms) com a pesquisadora e sua equipe; no caso dos alunos que ingressarem a universidade, seja ou não por meio de cotas, um questionário e no máximo 3 reuniões nos anos de 2016 e 2017, sendo que nestas reuniões também poderá ser usado equipamento de áudio e vídeo.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo de constrangimento pessoal, isto é, você falará de seus sentimentos e expectativas pessoais a respeito do tema. Para minimizá-los, as reuniões serão realizadas somente com pesquisadores da equipe, preparados pedagogicamente, cuja condução será dada de forma estruturada e pré-determinada, e a qualquer momento você poderá solicitar que sua participação seja individual, ou seja, que as reuniões possam se realizar apenas com você e os pesquisadores da equipe, sem a participação de colegas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

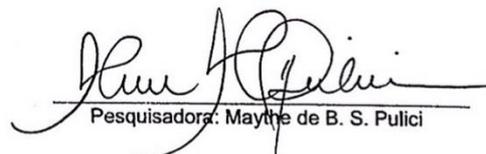
Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Contatos do pesquisador responsável: Maythe de Bríbean San Martin Pulici, e-mail: maythepulici@gmail.com
Telefone para contato: (68)9213-0486.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Rio Branco, 25 de 11 de 15

Assinatura do participante da pesquisa


Pesquisadora: Maythe de B. S. Pulici

ANEXO D – Solicitação de autorização para pesquisa de campo na Rede Estadual de Rio Branco

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO
NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO - AC**

Rio Branco, 21 de outubro de 2015.

À Secretaria Estadual de Educação,

Eu, Maythe de Bríbean San Martin Pulici, responsável principal pelo projeto de doutorado em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, denominado **O SISTEMA DE COTAS SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA – UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**, venho pelo presente solicitar, através da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre, autorização para realizar a pesquisa de campo nas escolas estaduais de Rio Branco, a realizar-se no período de novembro/2015 a dezembro/2017, cujo Projeto, Termos de Consentimento e Assentimento Livres e Esclarecidos e Questionário seguem anexos a este documento.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento pelos telefones (68)9213-0486/3223-1383 e também pelo endereço eletrônico maythepulici@gmail.com.

Atenciosamente,



Maythe de Bríbean San Martin Pulici
Doutoranda
PROPED - UERJ

DE ACORDO EM

23 / 10 / 2015


Evaldo dos Santos Viana
Diretor de Gestão Estratégica
e Relações Institucionais / SEE
Dec. nº 475 de 22/01/2015



GOVERNO DO ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E ESPORTE
DIRETORA DE GESTÃO ESTRATÉGICA E RELAÇÕES INSTITUCIONAIS

Ofício Nº 28 /15/DIRGIN

Rio Branco- AC, 28 de outubro de 2015.

A Sua Senhoria o (a) Senhor (a): _____

Diretor (a) da Escola: Jose Rodrigues Leite

Senhor (a) Gestor (a),

Com nossos cordiais cumprimentos, sirvo-me do presente para informar a Vossa Senhoria, que o Diretor de Gestão Institucional da See, autoriza a Doutoranda Maythe de Bríbean San Martin Pulici, a desenvolver suas pesquisas em Doutorado nas Escolas Estaduais de Rio Branco, devendo a mesma contactar as direções escolares para esclarecimentos e orientações por parte das Unidades de Ensino.

Atenciosamente,

Francilene Lima da Silva França
Diretora Interina portaria nº.2.301/2015
Diretoria de Gestão Estratégica e Relações Institucionais

Rua Rio Grande do Sul, nº 1907 – Bairro Aeroporto Velho – CEP: 69.903-420
Telefones: 068 3213 2392 – 3213 2393 – 3213 2394 – Fone/Fax: 068 3213 2426
Correio-eletrônico: gestao.educacao@ac.gov.br gestaoainstitucional.see@gmail.com

10/31/2015

Escola de Ens. Médio Prof.
José Rodrigues Leite

Gestora
Port 221/GAB/SEE

Recebido e de acordo