



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS  
PÚBLICAS**

**FABÍULA GOMES DE CASTRO**

**POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS - *CAMPUS* GURUPI:  
REFLEXOS DA LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**

**PALMAS – TO  
2016**

**FABÍULA GOMES DE CASTRO**

**POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS - *CAMPUS* GURUPI:  
REFLEXOS DA LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helga Midori Iwamoto

**PALMAS – TO**

**2016**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- C355p Castro, Fabíula Gomes de.  
Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - campus Gurupi: : Reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. / Fabíula Gomes de Castro. – Palmas, TO, 2016.  
204 f.  
  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2016.  
Orientadora : Helga Midori Iwamoto  
  
1. Ações afirmativas. 2. Cotas raciais e sociais. 3. Igualdade. 4. Constitucionalidade. I. Título

**CDD 350**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

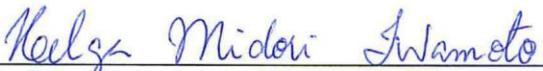
FABÍULA GOMES DE CASTRO

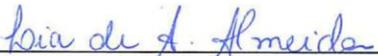
**POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA DO TOCANTINS - CAMPUS GURUPI: REFLEXOS DA LEI  
Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
Profissional em Gestão de Políticas Públicas  
da Universidade Federal do Tocantins para  
obtenção do título de mestre.  
Orientador(a): Profa. Dra. Helga Midori  
Iwamoto.

Aprovada em 30/06/2016

BANCA EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto (orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lia de Azevedo Almeida (membro interno)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira (membro externo)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por tornar o caminho mais significativo, mostrando como superar os obstáculos que surgiram ao longo dessa caminhada.

Agradeço à minha família, especialmente à minha querida mãe, pela paciência, amor e apoio. À minha orientadora, pela compreensão, dedicação, carinho e orientações estimulantes. Obrigada por acreditar no meu trabalho.

Agradeço, ainda, aos amigos, por sempre acreditarem no meu potencial e compreenderem os longos períodos de ausência.

Aos colegas de curso, pela receptividade e companheirismo, obrigada, especialmente, pelas muitas contribuições ao longo do curso.

Aos docentes do programa de pós-graduação, pela convivência acadêmica permeada de momentos de ensinamento, doação, força e encorajamento.

Aos membros da banca de qualificação e também de defesa desta dissertação, que, através de leitura acurada do trabalho e com suas sugestões de extrema pertinência, contribuíram de forma valiosa para a finalização desta conquista.

Enfim, a todas as pessoas que, de alguma forma, me auxiliaram no Mestrado de Gestão de Políticas Públicas, pois, agora, um sonho antigo e muito esperado torna-se, finalmente, realidade.

“I detest racialism because I regard it as a barbaric thing, whether it comes from a black man or a white man”.

*Nelson Mandela*

## RESUMO

Foi analisado o sistema de reserva de vagas, com base em critérios raciais e sociais implantados no Instituto Federal do Tocantins *campus* Gurupi. A dissertação tem, por objetivo, examinar a experiência desta instituição de ensino, sob a ótica dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas e gestores, em relação à política de cotas. Recorrendo a subsídios teóricos dos campos jurídico, político e social, que enfocam sentidos político-sociais das ações afirmativas, traz uma discussão acerca dessas ações, enquanto política pública voltada às minorias étnicas, raciais e sociais, desde o contexto internacional à realidade brasileira. Segue explorando a política de ações afirmativas voltada à educação, especificamente a que busca garantir o acesso ao ensino superior e técnico às pessoas de baixa renda, pretos e pardos, por meio do sistema de cotas, com base na Lei nº 12.711/12. Os procedimentos metodológicos da investigação ancoraram-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista e, para a análise, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo. O campo empírico compreendeu o IFTO *campus* Gurupi. Os resultados da pesquisa indicam que a adoção da Lei de Cotas representou um inegável avanço em relação à democratização, quanto ao acesso a grupos historicamente excluídos. Contudo, existe, ainda, um conjunto de medidas a serem desenvolvidas no seio das instituições de ensino, com vistas ao seu aprimoramento.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas. Cotas raciais e sociais. Igualdade.

**ABSTRACT**

It analyzed the vacancy reservation system based on racial and social criteria implemented at the Federal Institute *campus* Tocantins Gurupi. The dissertation aims to examine the experience of this educational institution from the perspective of students entering the reservation system of vacancies and managers in relation to the quota policy. Using the theoretical basis of legal, political and social fields, which focus on political and social meanings of affirmative action, it brings a discussion of these actions as public policies directed to ethnic, racial and social minorities approaching both the international and the Brazilian contexts. Following, it explores the affirmative action policy focused on education, specifically that which seeks to ensure access to higher and technical education to low-income people, black and brown through the quota system, based on Law n. 12.711/2012. The methodological procedures of research were the qualitative research and the case study. The instrument for data collection was the interview and the analysis was made through the methodology of Content Analysis. The empirical field was the IFTO Campus in Gurupi. The survey results indicate that the adoption of the Quota Law represented an undeniable improvement in the democratization of access to historically excluded groups. However, there is still a set of measures to be developed within the educational institutions to pursue its improvement.

**Keywords:** Affirmative action. Racial and social quotas. Equality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IFTO <i>campus</i> Gurupi .....	23
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição percentual da amostra em relação aos tipos de vagas.....	104
Gráfico 2 – Evasão geral por período letivo.....	127
Gráfico 3 – Beneficiários: assistência estudantil - 2015 .....	156

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de vagas ofertadas no <i>campus</i> Gurupi .....	24
Quadro 2 – Corpo de profissionais do IFTO <i>campus</i> Gurupi .....	25
Quadro 3 – IES que instituíram a política de cotas antes da Lei nº 12.711/2012.....	57
Quadro 4 – População brasileira e do Estado do Tocantins .....	59
Quadro 5 – População brasileira e do Estado do Tocantins, segundo a cor ou raça .....	60
Quadro 6 – Valor do rendimento da população brasileira e do Estado do Tocantins, segundo a cor ou raça .....	60
Quadro 7 – Dispositivos constitucionais que adotam ações afirmativas.....	77
Quadro 8 – Leis ordinárias que adotam ações afirmativas.....	79
Quadro 9 – Convenções que adotam ações afirmativas .....	81
Quadro 10 – Leis estaduais que adotam ações afirmativas .....	83
Quadro 11 – Leis que formam a base legal do Decreto nº 7.824/2012 .....	85
Quadro 12 – Objetivos e questões utilizadas para os cotistas .....	100
Quadro 13 – Objetivos e questões utilizadas para os gestores .....	101
Quadro 14 – Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Faixa etária.....	106
Quadro 15 – Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Sexo.....	106
Quadro 16 – Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Estado civil.....	107
Quadro 17 – Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Cor.....	107
Quadro 18 – Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Renda .....	108
Quadro 19 – Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Origem escolar .....	108
Quadro 20 – Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Trabalho.....	109
Quadro 21 – Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Escolaridade dos pais.....	110
Quadro 22 – Questões, categorias e subcategorias: cotistas.....	111
Quadro 23 – Quantidade de inscritos nos Processos Seletivos 2013 a 2015.....	125
Quadro 24 – Quantidade de matriculados nos Processos Seletivos 2013 a 2015.....	125
Quadro 25 – Diplomados cotistas e não cotistas – 2013 a 2015 .....	126
Quadro 26 – Evasão dos alunos cotistas e não cotistas – 2013 a 2015 .....	127
Quadro 27 – Questões, categorias e subcategorias: gestores.....	141
Quadro 28 – Processos Seletivos – 2013 a 2015 IFTO – Sistema de acesso e Cor / Etnia....	149

Quadro 29 – Processos Seletivos – 2013 a 2015 IFTO – Cor Etnia matriculados – Acesso Universal.....	150
Quadro 30 – Processos Seletivos - 2013 a 2015 IFTO - Cor Etnia matriculados - Acesso Cotas.....	151
Quadro 31 – Processos Seletivos – 2013 a 2015 IFTO – Desempenho dos alunos cotistas e não cotistas no primeiro semestre/ano do curso .....	161

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA: Ação afirmativa  
ADI: Ação direta de inconstitucionalidade  
ADPF: Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental  
CD: Cargo de Direção  
CEDINE: Conselho Estadual dos Direitos do Negro  
CEPPIR: Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial  
CF: Constituição Federal  
CONSUNI: Conselho Superior da Universidade Federal do Tocantins  
DEM: Democratas  
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio  
ES: Ensino Superior  
EUA: Estados Unidos da América  
FCC: Função de Coordenação de Curso  
FG: Função Gratificada  
FUNAI: Fundação Nacional do Índio  
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES: Instituições de Ensino Superior  
IFTO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC: Ministério da Educação  
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional  
PETI: Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil  
PNE: Plano Nacional de Educação  
PROUNI: Programa Universidade para Todos  
PRONAF: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
SISU: Sistema de Seleção Unificada  
STF: Supremo Tribunal Federal

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS.....	17
2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA .....	20
3 REFERENCIAL TEÓRICO .....	26
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS .....	26
3.1.1 Ações afirmativas .....	34
3.1.2 Ações afirmativas no Brasil.....	37
3.1.3 Ações afirmativas em outros países.....	46
3.1.4 O princípio da igualdade frente às ações afirmativas .....	49
3.2 POLÍTICAS DE COTAS .....	53
3.2.1 Conceito.....	53
3.2.2 O sistema de cotas no Brasil.....	54
3.2.3 Contexto regional: políticas de cotas no Tocantins .....	64
3.2.4 Contexto local: políticas de cotas no IFTO <i>campus</i> Gurupi.....	66
3.2.5 Os benefícios e malefícios do sistema de cotas .....	67
3.2.6 Arcabouço jurídico das cotas.....	77
3.2.7 A constitucionalidade das cotas.....	88
4 METODOLOGIA.....	91
4.1 MÉTODO .....	91
4.2 PROCEDIMENTOS.....	98
4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	101
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	104
5.1 QUESTÕES DEMOGRÁFICAS .....	104
5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS COTISTAS.....	111
5.2.1 Categoria: “Percepção pessoal sobre as cotas”.....	112
5.2.2 Categoria: “Desdobramentos no espaço acadêmico”.....	123
5.2.3 Categoria: “Discriminação”.....	136
5.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS GESTORES.....	141
5.3.1 Categoria: “Percepção pessoal sobre as cotas”.....	142
5.3.2 Categoria: “Desdobramentos no espaço acadêmico”.....	147
5.3.3 Categoria: “Discriminação”.....	163

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS .....	180
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para estudantes cotistas.....	198
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para gestores .....	199
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	200
APÊNDICE D – Termo de autorização da pesquisa .....	201
APÊNDICE E – Produto: Diretrizes para o aperfeiçoamento da política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - <i>campus</i> Gurupi .....	202

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre acerca do sistema de cotas em uma instituição de ensino pública. O assunto mostra-se muito polêmico e controverso, haja vista parte da sociedade acreditar que as cotas representam um importante passo para a supressão ou diminuição das diferenças históricas entre negros e brancos. De outro lado, alguns defendem que as cotas são uma medida iníqua, que acaba, na verdade, por discriminar ainda mais o negro, que passa a ser visto, perante seus pares e à sociedade, como um ser sem capacidade de ingressar em uma instituição de ensino por seu próprio mérito.

Outrossim, existe, também, uma corrente que apoia o sistema de cotas, contudo, sem utilizar critérios raciais, somente econômicos, pois acredita que as cotas seriam inconstitucionais, por, supostamente, ferir o princípio da igualdade, presente na Constituição Federal de 1988.

Neste contexto, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu, em 2012, a constitucionalidade do sistema de cotas, por ser uma medida de ação afirmativa que tem, como escopo, tratar com desigualdade os desiguais, na medida em que tenta igualá-los. Em outras palavras, as cotas tratam os pretos e pardos com desigualdade, com o intuito de propiciar a tão sonhada igualdade de direitos na educação.

Ressalte-se que, conforme Guimarães e Rios (2014), as ações afirmativas, para garantir o acesso de estudantes negros ao Ensino Superior, foram idealizadas em meio a um complexo jogo de alianças e negociações políticas entre reitores, congregações universitárias e movimentos sociais, sob a vigilância ativa da opinião pública e de muitos intelectuais.

Ao final, prevaleceram as cotas sobre outras formas de inclusão, como os bônus, concebendo-se, assim, a Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida com a Lei de Cotas, que unificou e formalizou o sistema de reserva de vagas nas universidades e institutos federais.

Contudo, as opiniões acerca das cotas, até os dias atuais, não têm se mostrado unânimes perante a sociedade, a imprensa, o meio acadêmico e pesquisadores do assunto, visto que muitos defendem, ferrenhamente, que o governo deveria disponibilizar uma educação pública de qualidade e que as deficiências na formação escolar anterior dos cotistas, representaria uma ameaça no que diz respeito à qualidade do ensino universitário.

Desse modo, constatando que a maioria da população negra estuda em escolas públicas, estaria resolvendo o dilema enfrentado pelos negros, que não conseguem ingressar facilmente no Ensino Superior, e não prejudicaria os estudantes brancos, pois estes,

igualmente advindos de escolas públicas, não apresentam as características físicas que os enquadram na política de cotas raciais, inobstante serem descendentes de negros.

Em contrapartida, os negros não conseguem ingressar facilmente nas universidades por diversos motivos, como o passado histórico de exclusão, a falta de oportunidades, o racismo estrutural, a discriminação e principalmente, a racialização da pobreza, etc.

Esses são alguns pontos abordados nesta pesquisa e que, entrelaçados a outros, como princípio da igualdade, discriminação positiva, sistema meritório, justiça, racismo, desigualdade econômica, raça, etc., constituíram a seguinte **problemática de investigação**: o que significou, em termos de impacto, a adoção da política de cotas no Instituto Federal do Tocantins *campus* Gurupi? Considerando que é um tema bastante recente e passível de muitas dúvidas e indagações.

## 1.1 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

A partir desta questão central, foi traçado o **objetivo geral** da pesquisa: examinar a experiência do Instituto Federal do Tocantins, *campus* Gurupi, sob a ótica dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas e gestores, em relação à política de cotas.

Como desdobramentos deste objetivo geral da pesquisa, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Analisar se os programas e ações concernentes ao sistema de reserva de vagas têm sido eficazes, no combate às manifestações das desigualdades étnicas e sociais, na construção de uma educação democrática;
2. Identificar os desdobramentos da política de cotas, no espaço acadêmico-institucional do Instituto Federal do Tocantins, *campus* Gurupi;
3. Verificar se existe preconceito e discriminação contra os acadêmicos que ingressaram pela reserva de vagas.

Quanto ao local de pesquisa, este é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, mais especificamente, o *campus* Gurupi. A escolha do local ocorreu em razão deste *campus* ser considerado referência no ensino técnico na região Sul do estado, bem como pelo fato de que antes da criação da lei, o mesmo já havia implantado, desde o primeiro semestre de 2012, o sistema de reserva vagas, com base no art. 207 da Constituição Federal de 1988.

O Instituto reservava vagas para negros, indígenas e descendentes de quilombolas (além de vaga para portadores de necessidades especiais, estudantes de escola pública e estudantes assentados pela reforma agrária) em seus vestibulares, que atendem Gurupi e as cidades vizinhas como Cariri, Aliança, Dueré, etc.

A **justificativa** do presente tema encontra-se na atualidade da discussão, pois se traduz em significativos impactos na educação do país, bem como, após ter sido julgado constitucional o sistema de cotas no Brasil, diversos desafios surgiram acerca da implementação desta política pública. Tais questões não devem ser olvidadas, pois a educação é bem imaterial que deve ser acessível a toda a população, independentemente de cor, raça, gênero, religião, nacionalidade ou condições econômicas.

Ante o exposto, o tema apresentado justifica-se, também, pela sua grande relevância política, social e acadêmica. Haja vista que, mesmo com o avanço das legislações educacionais em desenvolver ações que busquem promover a igualdade étnica e a valorização das culturas nacionais, são as instituições de ensino, como o IFTO *campus* Gurupi, que possuem o potencial para consolidar essas propostas, sendo verdadeiros agentes capazes de interferir, de um modo mais desejável, na realidade existente.

Como delimitação do tema, ressalte-se que por ser um tema de grande extensão, o trabalho irá focar somente na questão das políticas de cotas raciais e sociais, enquanto método de inclusão ao Ensino Superior e Técnico de pessoas e grupos pertencentes às minorias.

Uma série de pesquisas que versam sobre a reserva de vagas analisa as relações pessoais entre alunos cotistas e não cotistas (NERY; COSTA, 2009); outras se debruçam nas suas consequências racializadoras (MAGGIE, 2005). Ou, ainda, nas objeções de parte da sociedade quanto às cotas, pelo fato de, supostamente, ameaçarem o mito da democracia racial (OLIVEIRA FILHO, 2009), enquanto outras observam os aspectos formais e jurídicos deste sistema (SANTANA, 2010; BAYMA, 2012).

Algumas analisam, ainda, as percepções e atitudes de pré-vestibulandos e estudantes do Ensino Médio (BRANDÃO; MARINS, 2007; NEVES; LIMA, 2007) e a forma como os alunos cotistas negros avaliam esta política (BITTAR; ALMEIDA, 2006). Quanto às dificuldades na implantação da política de cotas, no que se refere à permanência dos estudantes, estas são analisadas através dos trabalhos de vários autores (HERINGER; FERREIRA, 2009; MARÇAL, 2012; GONÇALVES, 2012; DOEBBER, 2012; CERVI, 2013).

Dessa forma, o tema a ser abordado, na presente dissertação, será “Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *campus* Gurupi: reflexos

da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012”. Analisando os impactos da implantação deste sistema, segundo a percepção de estudantes cotistas e dos gestores, vez que ainda existem poucas pesquisas neste sentido no estado, após a implantação da Lei de Cotas, bem como se deve levar em consideração que o sistema de cotas é um processo recente, que ainda está a transcorrer. Outrossim, entende-se que, antes de assumir uma posição favorável ou desfavorável em relação à citada política, é de suma importância conhecê-la e entendê-la de forma mais aprofundada.

## 2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA

As primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices surgiram em 1909, em diversas capitais, espalhadas pelo país. Eram dezenove escolas que, com o decorrer do tempo, se transformaram em liceus industriais e escolas industriais e técnicas. As atuais instituições, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, são oriundas dessas 19 escolas de aprendizes artífices instituídas (PACHECO, 2010).

No ano de 2008, o governo federal aprovou a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, criando os 38 Institutos Federais que existem em nosso território. Segundo a nova lei, os Cefets, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a formar os Institutos Federais, instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Estas instituições estão presentes em todos os estados da federação, oferecendo Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, Cursos Técnicos, Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Pós-Graduação.

Atualmente, são mais de 354 unidades, que possibilitam cerca de 500.000 alunos terem acesso à Educação Profissional. Procurando responder, de forma eficiente às demandas, cada dia maiores, por formação profissional, disseminação de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Pacheco (2010, p. 19) compreende que, na assertiva abaixo, os Institutos Federais se estabelecem enquanto rede social, por pressupor a construção da cidadania:

(...) o que se pretende dessas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica é o compartilhamento real em uma rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetiva a reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo.

Com a implantação dos Institutos, houve o compromisso de promover uma educação com foco de justiça social, de equidade e de desenvolvimento sustentável, com vistas à inclusão social. A educação profissional destas unidades de ensino federal reveste-se de duas importantes dimensões no caráter formativo do seu educando: a inclusão e a emancipação, em contraponto à educação utilitarista ou de ajustamento social de outrora.

Essa concepção não é desconsiderada por Pacheco (2010), que assevera acerca da compreensão dos aspectos essenciais dessa relação e a sedimentação do sentimento de pertencimento territorial, que torna possível subverter a submissão de identidades locais a

uma global. Esse caminho passa, necessariamente, por uma educação que possibilite, ao indivíduo, o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos, a partir de uma prática interativa com a realidade.

Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *locus*. O desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir dos domínios, da produção e da democratização do conhecimento (PACHECO, 2010).

Complementa, ainda o autor, que, no conceito inclusão, temos que abrigar o combate a todas as formas de preconceito, também geradoras de violência e intolerância, através de uma educação humanista, caracterizada por ser sempre preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos, independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual.

A educação contemporânea, em conformidade com as legislações pertinentes, preocupa-se com o sujeito a ser formado no seu aspecto multidimensional e não simplesmente na preparação de um profissional para atender às especificidades do mercado capitalista. Esse formato educacional é recente, pautado, especialmente, em dois dispositivos legais: na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996). Nesse diapasão, a educação deve englobar os processos formativos e o ensino será ministrado com base no princípio da vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Igualmente, concretizar uma formação que assegure uma técnica para o trabalho e o exercício pleno de cidadania é, sem dúvida, um desafio que requer, antes de se intervir ou implementar ações, constantes reflexões. Inclusive, da própria formação humana, social e acadêmica dos profissionais envolvidos no processo de efetivação de uma educação emancipadora e (trans)formadora de sujeitos constituídos de direitos e deveres, elementos estruturantes da condição da plena cidadania.

O IFTO oferece educação em todos os níveis, desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação. Preferencialmente, busca-se o atendimento das demandas regionais de localização dos *campi*; com isso, espera-se a interferência positiva na transformação da realidade social e econômica, contribuindo para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais. Programas de Bolsa de Pesquisa e Iniciação Científica, de Extensão contemplam importantes atividades nos *campi*, despertando, nos estudantes, a curiosidade e o interesse em buscar e desenvolver conhecimento, além das atividades rotineiras.

Diferentemente do modelo de universidade clássica, o IFTO é uma instituição que

articula a educação superior com a básica e profissional, assumindo papel representativo na formação e disseminação de políticas públicas sociais, trabalhando além de seus muros, promovendo o desenvolvimento, principalmente em regiões com menor assistência educacional.

A proposta do IFTO, a partir de uma gestão democrática, é aproximar o diálogo com a realidade local e regional, na busca de soluções, em especial, aquelas relacionadas à educação profissional, reafirmando o compromisso da oferta de educação pública e gratuita de qualidade, em todos os níveis e modalidades.

De acordo com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008, art. 7º) são objetivos dos Institutos Federais:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
  - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
  - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
  - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
  - d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
  - e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

No atual contexto das políticas de ação afirmativa, especialmente as de cotas, no quadro político brasileiro, situa-se o caso do IFTO, *campus* Gurupi, universo empírico deste estudo. Foi inaugurado, oficialmente, em 1º de fevereiro de 2010, mas suas atividades foram iniciadas no segundo semestre do mesmo ano (agosto de 2010). Possui uma estrutura remanescente da antiga Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi - FAFIC, então UNIRG - Universidade Regional de Gurupi, localizado na cidade de Gurupi, região Sul do Estado, ocupando uma área de 20.000m<sup>2</sup>.

**Figura 1-** IFTO *campus* Gurupi



Fonte: IFTO (2015)

O *campus* oferece os seguintes cursos: a) Superior: Licenciatura em Artes Cênicas; b) Técnico Integrado ao Ensino Médio: Agronegócio; c) Técnicos Subsequentes: Agronegócio e Edificações; d) Proeja: Comércio. Oferece, ainda, dois cursos de graduação EAD - Ensino a Distância, quais sejam: Administração e Logística.

Os cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio e PROEJA em Comércio obedecem ao Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do IFTO, aprovado pela Resolução nº 38/2013/CONSUP/IFTO, de 20 de agosto de 2013. O curso Superior Licenciatura em Artes Cênicas obedece ao Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos cursos de graduação presenciais do IFTO, aprovado pela Resolução nº 24/2011/CONSUP/IFTO, de 16 de dezembro de 2011.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) avaliou 15.640 instituições de ensino de todo o país, englobando públicas e privadas das esferas federal, estadual e municipal. No Tocantins, o *Campus* Gurupi, do IFTO, ficou em primeiro lugar no ENEM 2014 entre as instituições de ensino públicas, obtendo uma média de 566,05 nas provas objetivas e 619,05 na redação. As demais posições foram ocupadas pelos *campi* Araguaína, Paraíso do Tocantins, Palmas, Porto Nacional e Araguatins (IFTO, 2015).

Antes da citada lei, como foi dito anteriormente, o *campus* Gurupi já havia implantado, desde o primeiro semestre de 2012, por conta própria, vagas provenientes de ação afirmativa (negros, indígenas, descendentes de quilombolas, portadores de necessidades especiais, estudantes de escolas públicas e assentados da reforma agrária) em seus

vestibulares, que atendem Gurupi e também as cidades vizinhas como Cariri, Aliança, Dueré, etc. Contudo, a procura foi sempre muito aquém do esperado, supostamente pelo desconhecimento da população acerca das ações afirmativas e a falta de divulgação.

O *campus* Gurupi lança editais, semestralmente, de Processo Seletivo, pelos quais são oferecidas vagas para cursos de nível técnico Subsequente e Ensino Médio Integrado ao Técnico, na modalidade de educação de jovens e adultos – Proeja. Para este último curso, a seleção é feita através de sorteio. Disponibiliza, anualmente, vagas no Curso Superior - Licenciatura em Artes Cênicas - e Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agronegócios. Os dados a seguir, de acordo com o Quadro 1, expõem o número de vagas ofertadas.

**Quadro 1-** Número de vagas ofertadas no *campus* Gurupi

Modalidade	Curso	Turno	Total de Vagas
Técnico Subsequente	Técnico em Edificações	Noturno	30
Técnico Subsequente	Técnico em Agronegócio	Vespertino	30
Proeja	Técnico em Comércio	Noturno	40
Técnico Integrado	Médio Integrado	Diurno	35
Superior	Artes Cênicas	Noturno	20

Fonte: IFTO (2015).

As outras 20 vagas referentes ao curso Superior Licenciatura em Artes Cênicas são preenchidas através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obedece a regras próprias, definidas por editais do MEC. Quanto ao tipo de vaga, são três as opções oferecidas em cada vestibular: cota racial – para aquele que se autodeclara preto, pardo ou indígena; cota de escola pública – para aquele que é oriundo de escola pública; e vagas gerais – para aquele que não pode optar pelas anteriores. Atendendo ao disposto na Lei nº 12.711/2012 e no Decreto nº 7.824/2012, nos certames, 50% das vagas são destinadas às cotas, que garantem o ingresso de estudantes de escolas públicas e candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Em relação ao corpo de profissionais do Instituto, é formado, atualmente, por 92 servidores, sendo 43 professores efetivos e 07 temporários, 42 técnicos administrativos (somente efetivo), totalizando 85 servidores efetivos. Entre os docentes, 05 são doutores e 18 são mestres. Dentre estes, 04 encontram-se afastados para capacitação, sendo que um deles recebe Bolsa Pró-Qualificar. Em relação aos técnicos administrativos, nenhum é doutor e apenas 02 são mestres. Dentre estes, nenhum se encontra afastado para capacitação, sendo que

06 deles recebem Bolsa Pró-Qualificar.

**Quadro 2-** Corpo de profissionais do IFTO *campus* Gurupi

<b>Qualificações Docentes Efetivos</b>	<b>Qualificações Docentes Temporários</b>	<b>Qualificações TAES</b>	<b>Função</b>	<b>Bolsas Pró-Qualificar</b>	<b>Servidores Afastados para Capacitação</b>
Doutores: 05	Mestres: 02	Mestres: 02	FG 01: 04	Doutorado: 01	Doutorado: 02
Mestres: 18	Pós Graduação: 02	Pós Graduação: 21	FG 02: 08	Mestrado: 02	
Pós Graduação: 17	Graduados: 03	Graduados: 11	FCC: 05		
Graduados: 02		Superior Incompleto: 02	CD 02: 01	Graduação: 04	Mestrado: 04
Aperfeiçoamento: 01		Médio: 06	CD 04: 02		
<b>Total 43</b>	<b>Total 07</b>	<b>Total 42</b>	<b>Total 20</b>	<b>Total 07</b>	<b>Total 06</b>

Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas-IFTO (2015).

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme comenta Hofling (2001, p. 31), as políticas públicas são, aqui, entendidas como “as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”. Ou seja, tais políticas são compreendidas como de responsabilidade do governo; contudo, envolvem diversos segmentos sociais, na tomada de decisão acerca da política a ser realizada.

Dye (1984), por sua vez, entende política pública como tudo que o governo faz ou deixa de fazer. Na concepção de Silva e Costa (2002) é o estágio no qual as propostas ganham forma e estatuto, recebendo tratamentos formais mínimos, ao serem definidas metas, objetivos e recursos. As políticas transformam-se em programas quando são explicitadas as estratégias de implementação e, por uma ação de autoridade, são criadas as condições iniciais para sua implementação.

Neste cenário, o Estado aparece como peça fundamental, uma vez que dele emana as decisões que impactam diretamente na vida da população. A partir de sua mobilização, criam-se políticas públicas para dissolver determinados conflitos. Porém, para que o Estado possa agir, a demanda precisa ser reconhecida e apoiada por diversos atores sociais, fazendo parte da agenda política.

De acordo com Schmitter (1984, p. 34): “a política é a resolução pacífica para os conflitos”. É possível, ainda, conceituar política a partir de Rua (1998), que a entende como “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”.

Deste modo, política seria a força exercida pelo Estado para fazer valer o direito. Lembrando que, para muitos, política tende a se confundir com governo; contudo, apesar de se relacionar diretamente com as ações governamentais, são distintas (RUA, 2009).

Guareschi et al. (2004) entendem, como políticas públicas, o compromisso público apoiado sobre um conjunto de ações voltadas para garantir os direitos sociais, visando dar conta de determinada demanda, proveniente dos diversos segmentos da sociedade. Ao contrário, Pereira (2008) afirma que as políticas públicas buscam solucionar os impasses

naquilo que tange à alocação de bens e recursos públicos, de uma maneira que não envolva qualquer tipo de conflito, sendo que os personagens envolvidos, nessa oposição de interesses, são denominados atores políticos.

Percebe-se, nas definições supracitadas, que estes autores entendem, como políticas públicas, as ações do Estado, que buscam atender às necessidades da sociedade.

Souza (2006) explica como e por que surgiu a área de políticas públicas, discorrendo que a mesma, enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, nascem nos Estados Unidos da América (EUA), rompendo ou “pulando” as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos.

Desse modo, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, explica a autora, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando a enfatizar os estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006).

Na área de governo propriamente dito, Souza (2006) acredita que a introdução da política pública, nos EUA, como ferramenta das decisões do governo, é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia, como forma de enfrentar suas consequências. Seu introdutor, no governo, foi Robert McNamara, estimulando a criação, em 1948, da *RAND Corporation*, organização não-governamental financiada por recursos públicos e considerada a precursora dos *think tanks*.

Souza (*op. cit*) considera, ainda, que a área acadêmica de políticas públicas teve quatro grandes fundadores: Harold Laswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton.

Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública) como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e, também, de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

Simon (1957) criou o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos, argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional.

Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon, propondo a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas. Estas variáveis seriam as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório.

Easton (1965), por sua vez, contribuiu para a área, ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

Para melhor esclarecer sobre o tema políticas públicas, vale ressaltar que, de acordo com Secchi (2011), existe uma falta de consenso quanto à definição deste conceito. O autor em questão apresenta as políticas públicas em termos de dimensões: temporal, espacial e comportamental. Em relação à dimensão temporal, apresenta o processo de elaboração dessas políticas, conhecido como ciclo de políticas públicas ou *policy cycle*, normalmente considerado o eixo central das principais obras na literatura internacional.

Secchi (2011), no entanto, considera que o ciclo raramente reflete a real dinâmica de uma política pública. Contudo, sua utilidade, enquanto potencial de explicação, é atribuída à organização das ideias, redução da complexidade das políticas e contribuição na criação de um referencial comparativo entre casos heterogêneos. Cabe destacar a apresentação da fase de extinção de políticas públicas (*policy termination*), que raramente é apresentada como do ciclo de políticas públicas posterior à avaliação destas.

De acordo ainda com esse autor, a *policy termination* vem ganhando a atenção dos estudiosos, principalmente porque as políticas públicas se findam em situações muito particulares, buscam a perpetuação e os atores que dependem dela se pautam em uma lógica autorreferencial. Ao tratar da dimensão espacial, aborda o contexto institucional, ou seja, o conjunto de instituições que compõem o cenário onde as políticas públicas são desenvolvidas. Aqui, se reforça a importância das instituições no âmbito das políticas públicas e revela-se o uso contemporâneo de estudos clássicos para a compreensão de elementos intervenientes em políticas públicas.

Aborda, ainda, os estilos de políticas públicas, que correspondem à dimensão comportamental. A tipologia utilizada por Secchi (2011) é a de Richardson, Gustafsson e Jordan, que classificam os estilos em: consensual, impositivo, proativo e reativo.

Richardson, Gustafsson e Jordan (1982) afirmam que os estilos de políticas públicas (*policy styles*) variam de acordo com a relação entre atores governamentais, atores sociais (consensual a impositivo) e a abordagem na resolução de problemas (de proativo a reativo).

*Policy styles*, conforme os autores são padrões comportamentais de fazer e implementar políticas públicas. Os estilos de política pública constituem-se em perfis de formulação e implementação de políticas públicas, geralmente adotadas em diversos países, comunidades políticas e redes de políticas públicas.

Conforme Souza (2006) nas últimas décadas nota-se o ressurgimento da importância das políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação.

Vários fatores contribuíram para uma maior visibilidade das políticas públicas, segundo a autora, o primeiro deles foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passou a predominar na agenda da maioria dos países, em especial, os em desenvolvimento. A partir dessas, o desenho e a execução de políticas públicas, tanto as econômicas, como as sociais, ganharam maior visibilidade. O segundo fator é que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto.

Considera-se, assim, importante discorrer brevemente sobre as questões relacionadas à implementação e avaliação de políticas públicas no âmbito do Estado Brasileiro.

No que diz respeito à implementação de políticas públicas, este é um processo de diversos estágios, que compreende decisões para a execução de uma decisão básica, previamente definida em um conjunto de instrumentos legais. Na prática, pode ser compreendido como o conjunto de decisões e ações realizadas por grupos ou indivíduos, de natureza pública ou privada, direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores sobre uma determinada política pública (RUA, 2009).

A implementação é entendida, também, como um estado de ter alcançado os objetivos da política e implementar é um processo no qual acontece a tentativa de alcançar o propósito da política. A implementação é uma etapa dinâmica. É, em si, um processo de significado próprio, que não está restrito, apenas, à tradução de uma dada política em ação, mas que pode transformar a política em si (NAJAM, 1995).

A implementação, conforme Silva e Melo (2001, p. 198), deve ser vista como uma etapa subsequente à formulação e como um processo autônomo, no qual as decisões cruciais são tomadas e não apenas implementadas. Os autores concluem que a “visão da implementação enquanto aprendizado e articulada em uma rede de agentes constitui um quadro de referências que permite uma representação mais consistente dos mecanismos de implementação de políticas”.

Ou seja, implementar uma política pública é fazer uma ideia governamental se corporificar. Envolve os mais diversos aspectos do processo administrativo: desde a provisão de recursos no orçamento, formação de equipes, elaboração de minutas de projeto de lei, autorizando realização de concurso para contratação de servidores, elaboração de editais para aquisição de bens ou contratação de serviços. Esse processo precisa, ainda, ser acompanhado para que se identifiquem os acertos e fracassos, desde a formulação da política até o resultado

final (RUA, 2009).

Existem diversos modelos de implementação, discutidos por vários autores. Cite-se os modelos propostos por Silva e Melo (2000):

a) Modelo clássico do ciclo de política (formulação e implementação) não considera os aspectos relativos à implementação e seus efeitos retroalimentadores sobre a formulação da política, ou seja, não a considera como um processo. Neste aspecto, a implementação é compreendida como um jogo de uma só rodada, onde a ação do governo é implementada de cima para baixo – *top down*.

b) Modelo como processo linear em que o processo de formulação e implementação é visto como um processo que propõe que o monitoramento e a avaliação das políticas sejam considerados instrumentos que permitem correções de rotas. De acordo com este modelo, os obstáculos da implementação resultam de aspectos relacionados à capacidade institucional dos agentes implementadores; são gerados por problemas de natureza política e da resistência de setores negativamente afetados pela política. Outro grave problema é a primazia excessiva conferida à atividade de formulação e é vista como não problemática.

c) Modelo no qual a implementação vista como um jogo: redes, aprendizado institucional e *stakeholders* – é um jogo entre implementadores no qual papéis são negociados, os graus de adesão ao programa variam e os recursos entre atores são objeto de barganha.

Em relação à avaliação de políticas públicas, nota-se que, nas últimas décadas, esta assumiu grande relevância, contribuindo para a eficácia das funções nos processos de planejamento e gestão. Observa-se, ainda, um crescente interesse por parte dos governantes em optar pela avaliação de seus programas como meio de impulsionar os resultados e impactos de suas ações a serviço de uma dada coletividade. As avaliações de políticas e programas possibilitam, aos seus formuladores e implementadores, condições para a tomada de decisões com maior conhecimento, identificando êxitos e superando possíveis distorções que venham a ocorrer.

Na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes naturezas e determinações são importantes, principalmente quando se focaliza as políticas sociais - entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc. -. Os fatores envolvidos para a aferição de seu sucesso ou fracasso são complexos, variados e exigem grande esforço de análise (HÖFLING, 2001).

Ressalte-se que, no tocante à eficácia das políticas públicas, é importante que se diga que nem sempre os resultados atingidos serão os pretendidos, demonstrando, desse modo,

falhas no planejamento e nas decisões tomadas, quando do processo de elaboração/implementação da referida política.

O processo de definição de políticas públicas, para uma sociedade, reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Nos dizeres de Hofling (2001) um dos elementos essenciais deste processo refere-se aos fatores culturais, àqueles que, historicamente, vão construindo processos distintos de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de uma sociedade específica. Normalmente, surge, neste momento, procedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política e/ou programas implementados; e também quanto às diferentes soluções e padrão adotados para medidas públicas de intervenção.

Deste modo, “mais do que oferecer serviços sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais” (HÖFLING, 2001, p. 40), uma vez que as políticas públicas sociais atuam como canais de caráter redistributivo de bens materiais e imateriais. Ademais, apresenta, ainda, as principais expectativas em relação à promoção de melhores condições de vida.

Em relação aos desafios enfrentados pelas políticas públicas, Jacobi (1992) acredita que, além da permanente falta de recursos, o grande desafio da implantação de políticas está vinculado à necessidade de ruptura com os padrões clientelísticos que perduram e predominam na dinâmica da ação estatal.

Neste contexto, é necessário explanar, ainda, acerca das políticas públicas de combate à desigualdade social. Assim, políticas universalistas na área social tentam resolver o problema da pobreza como insuficiência de desenvolvimento. Segundo Cavalcante (2011) as principais são: Programa Bolsa Família, Fome Zero, Minha Casa Minha Vida, Programa Mulheres Mil, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil (PETI), etc.

Observe-se que na maioria das vezes é a formulação de algumas políticas que levam ao aumento das desigualdades, realidade essa enfrentada pelos países em desenvolvimento, como o Brasil. Além disso, para maior eficiência das políticas e programas sociais, na visão de Franco (2000), uma das principais questões a se colocar é uma maior participação da sociedade, uma vez que o papel de uma sociedade informada e atuante não é o da total dependência do Estado, pois este e a sociedade não podem ser considerados como compartimentos estanques, sendo importante a participação da última, principalmente, na área de fiscalização.

Não se pode abordar a desigualdade sem a exclusão, pois esta última traz, em seu bojo, o problema da desigualdade social, haja vista que os excluídos apresentam esta condição pelo fato de se encontrarem privados de bens e serviços disponibilizados, livremente, aos outros grupos. Inobstante conviverem no mesmo espaço não tem acesso à cidadania, apesar da lei lhes garantir direitos e garantias (CAVALCANTE, 2011).

Contribuindo para esta discussão, nota-se que a globalização ou processo de mundialização da economia capitalista, como prefere denominar Chesnais (1996) provocou reflexos em diversos setores da economia. Surgiu assim, além de um aumento da concentração de renda, o desemprego, que é uma das grandes consequências das desigualdades. Em meio a esse contexto, percebe-se facilmente que a educação mostra-se como forma de minimizar e enfrentar as desigualdades sociais.

Esse processo demonstra a antiga contradição do sistema, ou seja, de um lado, a acumulação de capital; por outro, a exclusão dos trabalhadores do mercado de trabalho e o consequente exaurimento na geração de renda. Desse modo, muitos cidadãos encontram-se à margem dos procedimentos de decisão política e alienados de seus direitos constitucionais.

Com o objetivo de entender a origem de tais discrepâncias no nosso país, é necessária uma retrospectiva histórica até chegar-se a um fator muito marcante: a escravidão, que remete a inevitavelmente à exclusão, uma vez que o Brasil importou o maior número de escravizados da África e foi um dos últimos países a libertá-los (em 1888).

A desigualdade entre brancos e negros é a mais comum, porém existem muitos outros tipos de discriminação racial como, por exemplo, a segregação racial que ocorreu na África do Sul, país de origem negra, colonizado por ingleses. Outro exemplo é o holocausto, durante o regime do ditador Adolf Hitler, que acreditava ser a raça ariana - pessoas brancas de uma determinada região europeia - superior em relação às outras. Percebe-se, assim, que os negros são e sempre foram os mais afetados pela desigualdade social.

Existe a necessidade de definir uma política de expansão da educação, de modo a assegurar as bases de um desenvolvimento sustentável. Neste sentido, Barros et al. (2002, p. 1):

(...) sustentabilidade do desenvolvimento socioeconômico está diretamente associada à velocidade e à continuidade do processo de expansão educacional. Essa relação direta se estabelece a partir de duas vias de transmissão distintas. Por um lado, a expansão educacional aumenta a produtividade do trabalho, contribuindo para o crescimento econômico, o aumento de salários e a diminuição da pobreza. Por outro, a expansão educacional promove maior igualdade e mobilidade social, na medida em que a condição de “ativo não-transferível” faz da educação um ativo de distribuição mais fácil do que a maioria dos ativos físicos.

Para estes autores, na sociedade brasileira contemporânea, as defasagens, absoluta e relativa na escolaridade da população, explicam, de modo significativo, a intensa desigualdade de renda do país. Cabe reforçar, aqui, as conclusões de Henriques (2003, p. 67), quando aponta que: “É escandaloso o nível de escolaridade da população brasileira”, ressaltando que com uma heterogeneidade na escolaridade formal tão alta, não há qualquer possibilidade de igualdade de oportunidades entre os brasileiros.

Henriques (2003) aponta, ainda, que se dispõe de uma massa de excluídos – analfabeta ou não concluiu o ensino fundamental – e uma elite de incluídos – universitários ou, ao menos, com segundo grau –. O elevado diferencial salarial entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres da população é explicado, em 80%, pela diferença no acesso à educação desses dois grupos no extremo da distribuição de renda.

Neste contexto, Santos (2005) constata que há indícios bastante concretos de que as sociedades contemporâneas se desincumbiram de sustentar o Estado de Bem-Estar Social.

O Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* pode ser definido, de acordo com Santos (2009), como aquele que assume a proteção social de todos os cidadãos, patrocinando ou regulando, fortemente, sistemas nacionais de saúde, educação, habitação, previdência e assistência social, normatizando relações de trabalho e salários e garantindo a renda. Em caso de desemprego, a proteção seria prestada a todos, contra todas as contingências sociais.

Com efeito, a autora acima frisa que apesar de ter sido o maior responsável pelas excelentes condições sociais existentes nos países que adotaram este modelo, a resposta dos governos, nos últimos anos do século XX e início deste, tem sido a revisão do Estado de Bem-Estar. Tudo isso, levando em consideração o envelhecimento da população, a globalização, a introdução de novas tecnologias e a volatilidade do capital, fez com que o Estado começasse a transferir a prestação de serviços sociais para organizações privadas.

Uma das transformações mais salutares, segundo Leite (2011), que ocorreram a partir dos anos 80, foi a redução da ação reguladora, por parte do Estado. Os estrategistas neoliberais argumentam que apenas um Estado mínimo pode propiciar uma administração racional, que incorpore os diversos segmentos sociais aos bens socialmente produzidos, por meio da integração ao mercado.

Argumentam, ainda, que a ótica patrimonialista e onerosa do Estado, especialmente o de bem-estar, seria ineficaz, produzindo efeitos contrários, criando desigualdades para se obter equidade. Assim, Mota (2005) acredita que entra em curso a tendência a transformar os regimes universais de proteção social em uma particularização de benefícios sociais.

Neste contexto, é incentivado o surgimento de segmentos sociais, agrupados por suas

identidades, necessidades e diferenças, que “começaram a exigir uma postura mais ativa do poder público diante das questões como raça, gênero, etnia e a adoção de medidas específicas para sua solução” (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Desse modo, conforme Leite (2011) começaram, a ganhar importância a intervenção de políticas sociais específicas para cada um destes segmentos. Seguindo o receituário neoliberal e das agências financeiras internacionais multilaterais, de modo que estas políticas não ficassem mais a cargo somente do governo.

Assim, o combate às mazelas sociais, que envolvem questões como raça, gênero e etnia se dá por meio de políticas denominadas de ações afirmativas que, segundo Neves e Lima (2007, p. 17), são “um dos eixos mais inovadores das políticas públicas brasileiras dos últimos anos”, sendo melhor explanadas no item seguinte.

### **3.1.1 Ações afirmativas**

Há várias conceituações para as diversas modalidades de ações afirmativas. Cada teórico buscou subsídios e argumentos para embasar sua própria conceituação. As mesmas, ao longo do tempo, receberam várias denominações, como, por exemplo: “política de cotas”, “reserva de vagas”, “ação compensatória”, “políticas de preferência”, “políticas de permanência”, “discriminação positiva”, etc. Inclusive, na concepção de Guimarães (2008), o termo ação afirmativa é polissêmico, embora, no Brasil, tenha se tornado sinônimo de cotas raciais – o tipo mais comum de ação afirmativa existente no país.

Percebe-se que, apesar da política de ação afirmativa ter se tornado, vulgarmente sinônimo de cotas raciais, trata-se de figuras distintas. Cotas é o tipo mais conhecido de ação afirmativa e, esta última, se apresenta de várias formas, não se resumindo a apenas cotas sociais e raciais. Entre as medidas classificadas como ações afirmativas, pode-se mencionar: determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos, reparações financeiras, políticas de valorização identitária, etc.

As ações afirmativas vêm estabelecer, de uma forma legal e também legítima, a possibilidade de ser vivenciada, nos diferentes espaços, a luta por direitos e participação em todos os seus serviços. Consistem em políticas públicas ou privadas, que possuem o objetivo de neutralizar os efeitos da discriminação racial, gênero, idade, origem nacional e aparência física (BRANDÃO, 2005; GOMES, 2003).

De acordo com Silva e Silva (2012, p. 526): “Tais programas têm como princípio fundamental o sentido de equidade social ou de administração da justiça em situações particulares e não universais. Objetivando, portanto garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais a algum bem ou *status* social”. Em outras palavras, têm como objetivo principal a concretização da igualdade e o acesso a bens considerados fundamentais, como a educação, assim como o combate sistemático a todo e qualquer tipo de discriminação.

Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem, às respectivas vítimas, tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas, de acordo com Gomes (2001), têm natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas. Isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo.

Neste mesmo sentido, concorda Sell (2002, p. 15), ao afirmar que ação afirmativa “consiste numa série de medidas destinadas a corrigir uma forma específica de desigualdade de oportunidades sociais: aquela que parece estar associada a determinadas características biológicas (como raça e sexo) ou sociológicas (como etnia e religião)”.

Gomes (2001) apresenta um conceito bastante amplo, em relação às ações afirmativas, categorizando que estas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário. Concebidas com o intuito de combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Ou seja, tratam-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

Nesta mesma linha de pensamento, Santos (2001, p. 336) diz que “políticas públicas que têm como objetivo repensar a questão étnico-racial com ações concretas que visem à reparação histórica de segmentos que foram subjugados são chamadas Políticas de Ações Afirmativas”.

Esse é também o entendimento de Menezes (2001), quando assevera que ação afirmativa, atualmente, é um termo de amplo alcance, que caracteriza o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais. Estes,

por sua vez, encontram-se em piores condições de competição em qualquer sociedade, devido, na maior parte das vezes, à prática de discriminações negativas, sejam presentes ou passadas.

De acordo com este autor, pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas.

Nestes termos, Bernardino (2002, p. 256) explica que:

Ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade.

Para ser beneficiário das ações afirmativas, segundo Bayma (2012), é preciso que se demonstre que a discriminação contra aquele grupo determinado atua de maneira poderosa, impedindo ou dificultando substancialmente o acesso das minorias a determinadas esferas sociais, como ao mercado de trabalho e à educação.

A par desse aspecto, a segregação deve ter sido efetuada com base na raça, no gênero, na deficiência, na etnia ou na classe social. Deve-se, ainda, comprovar que não há uma projeção de integração naturalmente, em um futuro próximo, ou seja, se nada fosse feito em relação às minorias beneficiadas, não haveria qualquer tipo de mudança social relevante, dentro de um espaço razoável de tempo (BAYMA, 2012).

Neste contexto, surge a necessidade de se atentar acerca da temporalidade das ações afirmativas, sendo lembrada por Kaufmann (2007, p. 221), quando adverte que:

É importante destacar que a adoção de políticas afirmativas deve ter um prazo de duração, até serem sanados ou minimizados os efeitos do preconceito e da discriminação sofridos pelas minorias desfavorecidas. Se as ações afirmativas visam a estabelecer um equilíbrio na representação das categorias nas mais diversas áreas da sociedade, quando os objetivos forem finalmente atingidos, tais políticas devem ser extintas, sob pena de maltratarem a necessidade de um tratamento equânime entre as pessoas, por estabelecerem distinções não mais devidas.

Na concepção destas autoras (BAYMA, 2012; KAUFMANN, 2007), somente se deve adotar ações afirmativas em casos de comprovada necessidade, quando não restar outra alternativa que resolva, de forma eficiente, o problema e devem ainda permanecer somente enquanto indispensáveis. Assim, a partir do momento que estas não forem mais consideradas um problema social relevante, devem deixar de existir.

Outrossim, Munanga (2001, p. 31) chama a atenção para o fato de que “as chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista”, pois, em termos históricos, uma década é pouco tempo. O que é ratificado por Santos (2012, p. 402), quando aponta que “é recente a adoção de ações afirmativas no Brasil”.

Santos, Souza e Sazaki (2013, p. 543) fazem uma curiosa observação, ao asseverarem que “as ações afirmativas no Brasil, originalmente reivindicadas pelo segmento negro, acabaram proporcionando um consistente subproduto social que beneficiou outros segmentos étnicorraciais no âmbito da universidade pública”. Nesse sentido, a reivindicação de ações afirmativas específicas para a população negra – denominada, genericamente, cotas raciais – englobou, também, outros grupos.

As ações afirmativas podem advir de imposição legal, judicial ou de ações voluntárias de entidades privadas instigadas ou não por leis abertas, de política de isenções fiscais, por exemplo, ou bolsas de ensino, etc. Dessa forma, a Lei nº 8.213/91, ao estabelecer, para empresas com 100 ou mais empregados, o percentual de 2% a 5% de contratação obrigatória de pessoas com deficiências, está a exercer ação afirmativa decorrente de lei, cuja implementação depende das empresas.

Esse conjunto de medidas compensatórias, adotadas pelo poder público como política estatal, significou “proporcionar às minorias historicamente discriminadas - especialmente negros, índios e mulheres - acesso ao emprego público e à educação superior” (RIBEIRO, 1982, p. 5). Sendo, dentro desta visão, uma importante conquista do direito contemporâneo.

Baseando-se no conceito de Santos (2001), ações afirmativas são, portanto, iniciativas públicas ou privadas, cujo objetivo principal é adotar medidas que compensem indivíduos ou grupos que sofreram, outrora ou atualmente, perdas em razão de abusos de quaisquer tipos. Estes abusos podem ser: exploração, discriminação, violência, preterição, tratamento degradante e impedimento sistemático ao desenvolvimento da pessoa humana.

Assim, as mesmas, teoricamente, proporcionam a igualdade de direitos entre os cidadãos, intentando pela eliminação das discriminações e desajustes sociais, notadamente racial e social de uma dada sociedade, evitando que uma classe tenha, nitidamente, menos oportunidades que outra.

### **3.1.2 Ações afirmativas no Brasil**

Conforme Santos (1999), a primeira vez que se ouviu falar em Ações Afirmativas, no Brasil, foi em meados de 1968, quando integrantes do Ministério do Trabalho, juntamente com o Tribunal Superior do Trabalho, cogitaram a criação de uma lei. Esta deveria impor, às empresas privadas, que reservassem uma porcentagem das vagas aos negros como solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho. Contudo, tal lei não chegou a ser, de fato, elaborada.

Na década de 80, foi elaborado um projeto de lei, o qual determinava que os afrodescendentes deveriam ser ressarcidos pela discriminação histórica. Moehlecke (2002) complementa, ao lembrar que, neste período, o então deputado federal Abdias Nascimento, no projeto de Lei n. 1.332/83, propõe uma medida compensatória, que estabeleceria mecanismos de tal natureza para os negros, após séculos de discriminação.

Entre as medidas figuravam: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros, na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Tal projeto, também, não foi aprovado pelo Congresso Nacional.

Contudo, as reivindicações não se dissiparam ao longo do tempo. Por exemplo, a marcha organizada pelo Movimento Social Negro, realizada em 1995, em Brasília, pela comemoração do tricentenário de Zumbi dos Palmares, reivindicava, do Estado, ações efetivas para a redução das desigualdades raciais. Essa era a postura adotada pela militância, nos meados da década de 1990 (SANTOS; SOUZA; SAZAKI, 2013).

Foi significativa, também, para ratificar os debates sobre as desigualdades no país, a receptividade dessas reivindicações nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010). Tais reivindicações culminaram com a promulgação da Lei 12.711/12, talvez a mais polêmica lei de ação afirmativa dos últimos tempos.

O debate sobre a implantação de políticas de ações afirmativas levanta, ainda, preocupações com a justiça. Na medida em que “os julgamentos sobre a justiça fazem a mediação entre as circunstâncias objetivas e as reações das pessoas aos eventos particulares de tal forma que o modo como os cidadãos comuns avaliam as normas, se justas ou injustas, é um tema de interesse especial para as ciências sociais” (LIMA; NEVES; SILVA, 2014, p. 143).

Os defensores dos programas afirmativos, conforme Bayma (2012, p. 330-331),

justificam a opção por tais medidas a partir, essencialmente, de duas teorias:

a da Justiça Compensatória e a da Justiça Distributiva. A Justiça Compensatória, como definido, está baseada na retificação de injustiças ou de falhas cometidas contra grupos no passado, ora por particulares, ora pelo governo, em relação aos membros de determinado grupo minoritário. Sob a ótica da Justiça Distributiva a ação afirmativa estaria relacionada a uma distribuição mais igualitária das oportunidades, de modo a facilitar o acesso dos desfavorecidos a bens que alcançariam, caso não fossem excluídos histórica e culturalmente. A igualdade proporcional poderia ser implementada com base em parâmetros como a igualdade de oportunidades, a necessidade individual e a utilidade, dentre outros apresentados por John Rawls.

No intento de substituir a concepção tradicional de igualdade social pela de equidade, concebida como justiça distributiva, Rawls (2002) parte do pressuposto que a igualdade de oportunidades deve ser mensurada de modo que a origem social e/ou econômica não interfira no acesso de bens sociais, como, por exemplo, a educação.

Sen (2000) dedicou um bom espaço do seu livro, *Desenvolvimento como Liberdade*, para o debate sobre a justiça. Diferentemente de Rawls, propõe abordagem própria, baseada nas capacitações, que dizem respeito à liberdade para se alcançar o bem-estar, uma vez que consistem no conjunto de vetores de funcionamentos (por exemplo, estar nutrido, livre de enfermidades, etc.). Enquanto “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (Sen, 2000, p. 17). O autor ensina que a justiça de um ato deve ser entendida segundo sua capacidade de promover as liberdades, a consequência é uma identificação entre a justiça e o desenvolvimento.

As condições sociais nas quais as pessoas estão inseridas podem diminuir as oportunidades do que elas próprias considerem o que seja o bem-estar. Com efeito, Sen (2000) defende que o desenvolvimento necessita que sejam removidas fontes de privação de liberdade, como a pobreza, a carência de oportunidade econômica e a destituição social sistemática.

Condições sociais e econômicas, como serviços de saúde e educação são, conforme Sen (2000), meios que promovem o desenvolvimento e fatores de promoção de liberdades substantivas. Estas últimas deveriam ser as indicativas do sucesso de uma sociedade e não a renda. Além disso, a ausência dessas condições pode as ações e liberdades dos indivíduos, impedindo o seu acesso, por exemplo, ao conhecimento.

Não se pode falar em justiça sem citar Sandel (2012), que lembra que Aristóteles, para quem justiça significa dar às pessoas aquilo que merecem. Sendo que, para determinar quem merece o quê, deve-se estabelecer quais virtudes são dignas de honra e respeito e que não se pode imaginar uma Constituição justa, sem antes refletir sobre a forma de vida mais

desejável. Assim, a lei não pode ser neutra no que tange à qualidade de vida.

Segundo Sandel (2012, p. 18):

(...) em contrapartida, filósofos políticos modernos – de Immanuel Kant, no século XVIII, a John Rawls, no século XX – afirmam que os princípios de justiça que definem nossos direitos não devem basear-se em nenhuma concepção particular de virtude ou da melhor forma de vida. Ao contrário, uma sociedade justa respeita a liberdade de cada indivíduo para escolher a própria concepção do que seja uma vida boa.

Dessa forma, pode-se afirmar que as teorias de justiça antigas pressupõem a virtude como fator essencial, enquanto que as teorias modernas dão mais ênfase à liberdade. Contudo, essa contraposição pode levar a conclusões errôneas. O autor acrescenta que, ao voltar a atenção para os argumentos sobre justiça que anima as diretrizes contemporâneas - não entre filósofos, mas entre indivíduos comuns - encontrar-se-á um quadro complicado, pois a maior parte das discussões é sobre como promover a prosperidade e respeitar a liberdade individual, pelo menos superficialmente.

Inobstante, na base mesma desses argumentos e, por vezes, se opondo a eles, pode-se vislumbrar outro grupo de convicções sobre quais virtudes são merecedoras de honras e recompensas e que o modo de viver deve ser promovido por uma boa sociedade. Segundo o autor, apesar de o homem ser devotado à prosperidade e à liberdade, não se pode desconsiderar a natureza judiciosa da justiça. Sendo profunda a convicção de que a justiça envolve virtude e escolha: meditar sobre a justiça parece levar, inevitavelmente, a meditar sobre a melhor maneira de viver.

Sandel (2012) assevera que para saber se uma sociedade é justa ou injusta, basta perguntar como distribui as coisas que valorizam, como renda e riqueza, deveres e direitos, poderes e oportunidades, cargos e honrarias. Uma sociedade justa distribui esses bens da maneira correta, dá, a cada indivíduo, o que lhe é devido.

O problema começa quando se indaga o que é devido às pessoas e por que, na medida em que ao refletir sobre o certo e o errado, identificam-se três maneiras de abordar a distribuição de bens: a que leva em consideração o bem-estar, a que aborda a questão da perspectiva da liberdade e a que se baseia no conceito de virtude. Cada um desses ideais sugere uma forma diferente de pensar sobre a justiça.

Aborda, ainda, Sandel (2012), uma série de teorias que ligam a justiça à liberdade, concluindo que a maioria dessas teorias enfatiza o respeito aos direitos individuais, embora discordem, entre si, sobre quais direitos são considerados os mais importantes. A ideia que a justiça significa respeitar a liberdade e os direitos individuais é, no mínimo, tão familiar na

política contemporânea quanto a ideia utilitarista de maximizar o bem-estar. Por todo o mundo, a ideia de a justiça significar respeitar certos direitos humanos universais vem sendo cada vez mais abraçada, pelo menos na teoria, ainda que nem sempre na prática.

A abordagem de justiça que começa pela liberdade é uma ampla escola. Na verdade, algumas das mais calorosas disputas políticas atuais ocorreram entre dois campos rivais - o do *laissez-faire* e o da equanimidade -. Liderando o campo *laissez-faire*, estão os libertários do livre mercado, que acreditam que a justiça consiste em respeitar e preservar as escolhas feitas por adultos conscientes.

No campo da equanimidade, estão os teóricos de tendência mais igualitária, argumentando que mercados sem restrições não são justos, nem livres. De acordo com seu ponto de vista, a justiça requer diretrizes que corrijam as desvantagens sociais, econômicas e que deem a todos oportunidades justas de sucesso (SANDEL, 2012).

Neste contexto, o autor, para melhor exemplificar, lembra o famoso caso Cheryl Hopwood, que tentou entrar para a Faculdade de Direito da Universidade do Texas, a melhor do estado e uma das melhores do país. Embora a mesma tenha obtido a média de 3,8 no período escolar e mostrado um desempenho relativamente bom, no exame de admissão, não conseguiu entrar para a Universidade.

Hopwood, sendo branca e de família humilde, considerou-se imensamente injustiçada, pois alguns dos candidatos aceitos eram negros ou descendentes de mexicanos nascidos nos EUA e suas médias escolares e de aproveitamento nos exames foram inferiores às que ela obtivera. De fato, todos os estudantes das minorias com conceitos e notas equivalentes aos de Hopwood haviam sido admitidos.

A candidata levou o caso à Justiça Federal, alegando ter sido vítima de discriminação. A universidade respondeu que parte da missão da faculdade de direito era aumentar a diversidade racial e étnica da carreira no Texas, incluindo não apenas os escritórios de advocacia, mas também o poder legislativo e os tribunais do estado.

No estado do Texas, negros e descendentes de mexicanos nascidos nos EUA representam 40% da população; apesar disso, constituem uma proporção muito menor no exercício da advocacia. Quando Hopwood tentou ser admitida, a Faculdade de Direito da Universidade do Texas lançou mão de uma política de ação afirmativa, que tinha como objetivo destinar, aproximadamente, 15% das vagas a alunos provenientes de minorias.

Para atingir esse objetivo, a Universidade estabeleceu padrões mais baixos para a admissão de candidatos das minorias. Os admitidos eram qualificados para o trabalho e quase todos conseguiram se formar e passar no exame da *American Bar Association* (Exame de

qualificação que corresponde à Ordem dos Advogados do Brasil - OAB). No entanto, Hopwood não se convenceu e continuou a acreditar que havia sido vítima de uma injustiça.

Cabral (2010) cita o caso Bakke, ocorrido em 1978, na Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia, onde este foi reprovado nos 02 (dois) anos em que tentou a vaga na universidade.

O autor complementa que Bakke, inconformado com a existência de reserva de vagas para minorias, questionou, perante a Suprema Corte dos Estados Unidos, se a universidade violava a Emenda XIV da Constituição norte-americana, que estabelece o direito da igualdade de todos perante a lei, ao praticar uma ação afirmativa com base em critério racial. Por fim, Bakke alegou a violação da Lei dos Direitos Civis de 1964, que vedava a discriminação praticada contra grupos raciais.

A Suprema Corte, ao analisar a questão, firmou o posicionamento de que o sistema de cota racial, por si só considerado, não violava a Lei dos Direitos Civis de 1964. No entanto, asseverou que o uso rígido de cotas raciais, como foi empregado pela Universidade da Califórnia, violava a Emenda XIV da Constituição norte-americana (CABRAL, 2010). Em 2003, a Suprema Corte americana determinou que o fator raça poderia ser usado como critério de admissão, em um caso envolvendo a Faculdade de Direito da Universidade de Michigan.

Percebe-se, assim, que a Suprema Corte americana, ao longo do tempo, procurou impor limites às políticas referentes às cotas, levando em consideração o fato de que tais políticas não devem impossibilitar o acesso da maioria aos benefícios, empregos ou vagas estudantis ofertadas. Bem como, no julgamento e análise dos casos concretos, tentou sempre verificar se as citadas políticas eram, de fato, necessárias para a proteção dos direitos dos grupos discriminados. Enfim, a questão que os tribunais enfrentam, como bem assevera Sandel (2012), é de cunho constitucional, ou seja, definir se as políticas de ação afirmativa violam ou não a garantia da Constituição dos Estados Unidos, de que as leis protegerão todos igualmente.

No debate acerca das ações afirmativas, é imprescindível discorrer, ainda, sobre a questão do racismo, raça e do chamado mito racial, por serem temas correlatos às medidas afirmativas e, até hoje, gerar debates dentro e fora das instituições de ensino. A expressão racismo surgiu na década 30 do século XX, e serviu, *a priori*, muito mais como um conceito de luta do que como um instrumento analítico (TAGUIEFF, 1998; MILES, 1992). Tinha, como objetivo, denunciar formas específicas de discriminação que se pautavam por leis determinadas e por concepções, supostamente biológicas, de raça.

Hund (2003, p. 19, tradução nossa) faz uma crítica, ao lembrar que, no debate

internacional atual, tem-se gastado muita energia em tentativas de definir o fenômeno do racismo:

Quanto a isso, há uma falta de reflexividade histórica não só sobre o contexto histórico do surgimento do racismo moderno (...). Trata-se de racismo em geral. Até certo ponto isso é um problema teórico. Demasiados estudos estão preocupados com as definições. No entanto, as ideias não podem ser definidas, elas têm que evoluir historicamente.

Desse modo, o racismo não deve ser definido de forma abstrata, mas tem de ser analisado caso a caso, em uma perspectiva histórica. Azevedo (2004a, p. 50), acerca desse tema, analisa que o

combate ao racismo significa lutar pela desracialização dos espíritos e das práticas sociais. Para isso, é preciso rechaçar qualquer medida de classificação racial pelo Estado, com vistas a estabelecer um tratamento diferencial por raça, ou, para sermos mais claros, os direitos de raça.

A autora acredita que a adoção de medidas universalistas de cunho social seria bem mais eficaz no combate ao racismo, em comparação às medidas específicas, pelas quais o Estado é obrigado e admitir a existência de raças.

Em relação ao argumento, de que raças humanas não existem, Pena (2008) e Birchal; Pena (2011) afirmam que os estudos genéticos mostram que seres humanos não estão divididos por raças, não se devem estabelecer políticas baseadas nessa ideia. Desse modo, as cotas raciais restariam equivocadas.

Esse argumento estaria correto, segundo estes autores, em apontar que estudos consistentes mostram que existe correlação frágil entre cor da pele e ancestralidade e existe mais variabilidade genética dentro das raças do que entre as raças. Sendo possível que pessoas de raças diferentes sejam, geneticamente, mais próximas do que as pertencentes à mesma raça, o que esvazia, biologicamente, o conceito em discussão.

Contudo, o problema que surge, neste caso, é que mesmo que o conceito dado à raça não seja cientificamente válido, este apresenta grande importância, porque a utilização mais conhecida dessa premissa baseia-se no conceito de fenótipo como cor da pele, tipo de cabelo, etc. O fenótipo serve como marcador de uma ideia de pertencimento a grupos e pode, ainda, em alguns casos, ser determinante para a construção da identidade da pessoa. Neste diapasão, Munanga (2007) e Moore (2007) defendem a tese de que o racismo não se estrutura em torno do conceito biológico de raça, mas sim a partir de um dado universal inegável, o fenótipo.

Já Blumer (1958) acredita que o preconceito racial existe como resultado das relações que ameaçam o poder e/ou a dominação de um grupo sobre o outro. A constatação mais recorrente, neste tipo de preconceito, é a de que o grupo subordinado está ameaçando ou

poderá, de alguma forma, ameaçar a posição do grupo dominante. Em outras palavras, a entrada de cotistas, nas universidades e institutos federais, produziria um tipo de ameaça à posição de dominação exercida pelos não cotistas e, quanto maior fosse o nível de contato entre estudantes cotistas e não cotistas, mais desfavoráveis estes se tornariam às cotas.

Conforme Guimarães (1999, p. 56), “o racismo se perpetua por meio de restrições factuais da cidadania, por meio de imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros”. O que se nota é que a discriminação contra os negros persiste ao longo do tempo, alterando, apenas, suas formas de sociabilidade, conforme os interesses dos grupos dominantes.

Cabe refletir que a situação dos negros no país é paradoxal, na medida em que se acredita que o racismo seria um mito; contudo a discriminação continua, existindo a necessidade de inteirar-se acerca dessa delicada questão, haja vista que os afrodescendentes são cidadãos, inscritos no território brasileiro. No entanto, recebem, não raras às vezes, um tratamento diferenciado, que os desqualifica, o que não pode mais ser tolerado nos dias de hoje.

Dentro do estudo das cotas surge, ainda, uma dúvida importante sobre quem é considerado negro no Brasil. De acordo com Silva (2003), tão logo se iniciou a discussão sobre a implantação das cotas nas universidades brasileiras, seus opositores tentaram impor um dilema: quem seria negro no Brasil?

A miscigenação, como fator de identificação de quem é negro, é enfaticamente lembrada, quando se trata de proteger exclusividades atribuídas aos brancos, o que significa dizer que todo brasileiro seria um pouco negro, dispensando, portanto, a necessidade de políticas focalizadas, específicas para os negros, que desconstruiriam a ideia naturalizada da superioridade branca que reina incólume.

Silva (2003, p. 41) identifica “a pessoa negra como aquela que se identifica como negra (por sua própria história, pelas categorias do IBGE e outras) e que é retratada como tal”. Ademais, conforme esta autora, em busca de uma designação que contemplasse todos os negros das Américas, o Movimento Negro e o Movimento das Mulheres Negras propuseram o termo afrodescendente. Isso ocorreu durante o processo preparatório da III Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul, em 30 de julho de 2001. A expressão origina-se de outra, de língua inglesa, *people of african descent*.

Afrodescendente, é um termo que remete ao amplo contingente populacional que vive em condições de vulnerabilidade econômica e social, advindas do racismo e da discriminação

racial, ainda que não tenha consciência disso. A expressão que foi mencionada pela primeira vez no citado evento tem sido utilizada, desde então, em várias ações de inclusão, para denominar os indivíduos negros (SILVA, 2003).

Quanto à questão acerca do mito racial, essa tese foi discutida através dos estudos de cunho sociológico de Florestan Fernandes, que apresenta grande preocupação com a realidade social das minorias. Mito da democracia racial seria o ideal de que existiria, no Brasil, uma convivência harmônica entre as raças e etnias; conseqüentemente, todos os cidadãos teriam chances iguais e democráticas de obter sucesso. Dessa forma, renega-se toda a história da escravidão.

Para Fernandes (2008, p. 305), “as debilidades históricas que cercaram a formação e o desenvolvimento inicial do regime de classes contam como muito mais decisivas para a preservação de grande parte da antiga ordem racial que as predisposições do ‘branco’ de se precaver do ‘negro livre’”. Assim, esta circunstância fez com que crescesse o poder dos fatores de inércia sociocultural, ao mesmo momento em que o branco não se sentia impedido de concorrer com o negro, pois este aceitava, de forma passível, a continuidade dos velhos padrões de acomodação racial.

Segundo o autor, durante quase meio século permaneceu intocada uma ideologia racial que colidia com bases ecológicas, econômicas, psicológicas, sociais, culturais e políticas de uma sociedade considerada multirracial de estrutura secularizada. Acrescenta, ainda, que o homem de cor não era repellido frontalmente, contudo não era também aceito, conforme as prerrogativas sociais que advinham de sua nova posição jurídico-política. Persistia uma diretriz ambivalente, de repulsa, ao tratar o negro igualmente e democraticamente.

O conceito de mito racial foi apresentado, *a priori*, pelo sociólogo Gilberto Freyre, na sua mais importante obra, *Casa-Grande & Senzala*, em meados de 1933. Este assevera que as relações estreitas entre senhores e escravos, antes da emancipação legal, dada pela Lei Áurea e o caráter benigno do imperialismo português impediram o surgimento de categorias raciais muito rígidas; a miscigenação levaria a chamada meta-raça (FREYRE, 2004). Tal teoria se propagou fortemente e fez com que o país se contrastasse, de maneira positiva, em relação a outros, como os Estados Unidos, que sempre sofreram com divisões raciais.

Por seu turno, Fernandes (2008) discorre que as condições de perpetuação das velhas formas de dominação patrimonialista estão no âmago do desequilíbrio que se criou entre a ordem social e racial da sociedade de classes. A democracia surgiu de forma frágil, como se o desenvolvimento e funcionamento normais dependessem do poder dos grupos dominantes. Pondera, ainda, que o referido mito se transformou numa barreira, ao progresso do negro, ou

seja, ao advento da chamada democracia no país.

Santos (2003, p. 39) ainda assevera que:

as elites nacionais defendem a ideia de democracia racial como mito civilizador. Dai negam a existência do racismo e da discriminação racial contra os negros, mesmo que a análise de qualquer indicador econômico-social, como moradia, salário, educação ou emprego explicita as desigualdades raciais experimentadas pelo povo negro nesta irreconhecível ‘democracia racial’.

Analisando o pensamento dos autores acima, percebe-se que incorre em erro a afirmação de que o Brasil não é um país racista. Acatar esta afirmação não se trata, somente, de perpetuar uma falácia, mas de continuar permitindo um quadro social que favorece, apenas, uma população elitizada de pessoas, em sua grande maioria, brancas.

### 3.1.3 Ações afirmativas em outros países

A primeira vez que essa medida foi tomada data de 1960, nos Estados Unidos, para diminuir a desigualdade socioeconômica entre brancos e negros (SANDEL, 2012). De acordo com Brandão (2005), a expressão ação afirmativa foi criada pelo presidente americano John F. Kennedy, quando, em 1961, instalou a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego. Porém, “somente quando os princípios dessa ideia foram incorporados pelo movimento de defesa dos direitos civis dos negros, liderados por Martin Luther King, alguns anos mais tarde, é que medidas concretas foram adotadas” (BRANDÃO, 2005, p. 6-7).

Assim, a expressão ação afirmativa tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas, principalmente, no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos (MOEHLECKE, 2004). O então presidente, John F. Kennedy, assinou a *Executive Order* nº 10.925, que tinha como objetivo principal evitar o preconceito dos empregadores quando da contratação de trabalhadores.

A terminologia *affirmative action*, conforme Alencar (2005) é atribuída, também, ao então presidente, John F. Kennedy. O citado decreto determinava que os contratantes do governo estadunidense deveriam adotar medidas afirmativas, no sentido de assegurar o acesso e a permanência no corpo de empregados de indivíduos das diversas raças, credos e nacionalidades.

Depois disso, a expressão ganhou conteúdo mais preciso e passou a definir as medidas que visam a possibilitar o acesso de grupos historicamente desfavorecidos aos bens escassos e posições de prestígio na sociedade. Nesse ponto, as discussões desenvolvidas por Menezes (2001, p. 29) permitem uma maior compreensão sobre o assunto:

A *'Executive Order'* nº 10.925, que, afora criar um órgão para fiscalizar e reprimir a discriminação existente no mercado de trabalho (*'President's Committee on Equal Employment Opportunity'*) empregou pela primeira vez em um texto oficial, ainda que com uma conotação restrita, o termo *'affirmative action'*. De acordo com essa *'Executive Order'*, nos contratos celebrados com o governo federal, 'o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido à raça, credo, cor ou nacionalidade.

Assim, a empresa ou empregador individual adotará a ação afirmativa, no intuito de assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante a jornada laboral, sem levar em consideração raça, credo ou nacionalidade. Essa ação incluirá: emprego; promoção; rebaixamento ou transferência; recrutamento ou anúncio de recrutamento, dispensa ou término; índice de pagamento ou outras formas de remuneração e seleção para treinamento, inclusive aprendizado (MENEZES, 2001).

Lyndon Johnson, que ascendeu à presidência após o assassinato de John F. Kennedy, em 1963, também contribuiu na luta contra as desigualdades sociais, assinando a *Executive Order* nº 11.246. Este documento visava combater a discriminação e incentivar os órgãos do governo a firmar qualquer tipo de contrato com empresas que tivessem por meta a admissão de funcionários que fizessem parte das minorias.

De acordo com Menezes (2001) apesar de os resultados alcançados não terem sido plenamente satisfatórios, a *Executive Order* nº 11.246 reveste-se de um grande significado histórico, sendo vista como um passo muito importante no combate às desigualdades étnicas. Inclusive, na concepção do autor acima, foi “a partir de seu surgimento que os programas voltados para o combate das desigualdades sociais com base em condutas positivas crescem em importância e passam a ser avaliados sob a ótica de políticas governamentais” (MENEZES, 2001, p. 92).

As ações afirmativas aplicadas nos Estados Unidos, desde a década de 1960, almejavam propiciar aos cidadãos negros condições eficazes de participar da grande dinâmica da mobilidade social, que era cada vez mais crescente.

Neste período, segundo Moehlecke (2002), começam a ser eliminadas as leis segregacionistas e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. “É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa,

exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra” (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Os empregadores, por exemplo, foram obrigados a mudar suas práticas, planificando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas, visando à inclusão dos afro-americanos. As universidades foram, também, obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários, a reservar, em seus programas, certa percentagem para a participação de negros.

No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos, com o intuito de levar à reflexão os americanos brancos, para combater o racismo (MUNANGA, 1996).

Atualmente, os critérios acerca das ações afirmativas, naquele país, variam de estado para estado. A maioria das instituições de Ensino Superior considera a etnia (negros/ latinos) ou o gênero. Na Universidade de Austin, no Texas, por exemplo, a preferência é de alunos que moram em bairros pobres.

Conforme o estudioso Sandel (2012, p. 210),

há mais de três décadas, as cortes vêm lutando contra as difíceis questões morais e legais propostas pela ação afirmativa. Em 1978, no caso Bakke, a Suprema Corte dos Estados Unidos teve dificuldades para sustentar uma diretriz de admissão de ação afirmativa da Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia em Davis. Em 2003, uma Suprema Corte dividida determinou que o fator raça poderia ser usado como critério de admissão em um caso envolvendo a Faculdade e Direito da Universidade de Michigan. Enquanto isso, eleitores da Califórnia, de Washington e de Michigan recentemente apoiaram a elaboração de leis para acabar com privilégios raciais na educação pública e no mercado de trabalho.

Este autor acrescenta, ainda, a questão que os tribunais enfrentam, definir se as políticas de emprego e admissão de ação afirmativa violam a garantia da Constituição dos Estados Unidos, de que as leis protegerão a todos, igualmente.

Após a implantação, nos Estados Unidos, as Ações Afirmativas se instalaram por vários países. De acordo com Munanga (2001), naqueles onde já foram implantadas (Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), visam oferecer, aos grupos discriminados e excluídos, um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí, as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

Nesse contexto, Munanga (2001), acrescenta, ainda, que qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando

se trata de uma sociedade racista e que a política de ação afirmativa, nos Estados Unidos, tem seus defensores e seus detratores.

Foi graças a mesma que se deve o crescimento da classe média afro-americana, que, hoje, congrega cerca de 3% de sua população. Outro reflexo positivo dessa realidade é a representação, no Congresso Nacional e nas Assembleias Estaduais; mais estudantes nas universidades; mais advogados e professores nas universidades; mais médicos nos grandes hospitais e profissionais, em todos os setores da sociedade americana. Pondera, ainda, o autor, que apesar das críticas contra a ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas, nos países que a implementaram, não deixam dúvidas sobre as mudanças alcançadas.

Na Índia, segundo Silva (2003), desde a primeira Constituição, em 1948, previam-se medidas especiais de promoção dos *dalits* ou intocáveis, no parlamento, com reserva de assentos, no ensino superior e no funcionalismo público. Naquele país, as cotas são obrigatórias no serviço público, na educação e em todos os órgãos estatais (SILVA e SILVA, 2012). Nos dizeres de Carvalho (2005), a Índia é um exemplo bastante positivo da utilização do sistema de cotas, haja vista que, em 1950, apenas 1% dos *dalits* tinha curso superior, enquanto que, em 2005, esse percentual aumentou para 12%.

Na Malásia, foram adotadas medidas de promoção da etnia majoritária (os *buniputra*), sufocada pelo poder econômico de chineses e indianos. Na antiga União Soviética, adotou-se uma cota de 4% de vagas para habitantes da Sibéria, na Universidade de Moscou. Em Israel, adotaram-se medidas especiais para acolher os *falashas*, judeus de origem etíope.

Na Nigéria e na Alemanha, há ações afirmativas para as mulheres; na Colômbia, para os (as) indígenas; no Canadá, para indígenas e mulheres; além de negros(as), como as medidas existentes na África do Sul. Estas medidas são empregadas, também, no Sri Lanka, Austrália, Cuba, Argentina, dentre outros (MOEHLECKE, 2002; SOWELL, 2004).

Em síntese, as ações afirmativas, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, foram propostas buscando reduzir a disparidade existente entre negros e brancos, com foco no combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo.

### **3.1.4 O princípio da igualdade frente às ações afirmativas**

O campo do objetivo mais significativo das ações afirmativas é a aceleração e a promoção da igualdade. A Constituição Federal de 1988 traz o princípio da igualdade:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (BRASIL, 1988, art. 5º)

Tal disposição esclarece que não se deve ter nenhum tipo de distinção social entre qualquer cidadão que faça parte da sociedade brasileira, sendo ele nato ou não. Este é também o chamado princípio jurídico de isonomia, que prega a igualdade perante a lei.

Observa-se que a relação entre as ações afirmativas e o referido princípio se dá à medida em que aquelas objetivam “a promoção de grupos não atingidos pelas políticas de caráter universal, em nome da efetivação do princípio constitucional de igualdade” (GOMES, 2001).

Cunha Júnior (2008, p. 636), acerca do tema igualdade, afirma que:

O direito à igualdade é o direito que todos têm de ser tratados igualmente na medida em que se igualem e desigualmente na medida em que se desigualem, quer perante a ordem jurídica (igualdade formal), quer perante a oportunidade de acesso aos bens da vida (igualdade material), pois todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Percebe-se que esta norma jurídica destina-se aos legisladores, que não podem, quando da elaboração das leis, incluir textos discriminatórios a qualquer segmento da sociedade.

Corroborando tal entendimento, “a igualdade perante a lei significa dizer que a norma legal deve ser igualmente aplicada àqueles que se encontram na mesma situação jurídica. Seu destinatário é o aplicador da lei, que não pode subordinar a aplicação da norma jurídica discriminadamente” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 638).

No começo das discussões acerca das cotas, para uma corrente, as ações afirmativas estariam ferindo o princípio de igualdade, expresso no artigo 5º da CF/88, então, não poderiam ser criadas leis em favor de um determinado grupo em detrimento de outro. Tal posicionamento é defendido por Bastos e Martins (2004), que acreditam que as cotas ferem o princípio da igualdade, visto que o Ensino Superior é direito de todos, não podendo existir qualquer tipo de discriminação quanto à cor, idade e sexo.

Em contrapartida, existem doutrinadores, hodiernamente, que defendem que as ações afirmativas não estariam ferindo os princípios constitucionais de igualdade, e sim, corrigindo um desajuste social.

A esse respeito, assevera Mello (1993, p. 10): “a Lei não deve ser fonte de privilégios ou perseguições, mas instrumento regulador da vida social que necessita tratar equitativamente todos os cidadãos. Este é o conteúdo político-ideológico absorvido pelo

princípio da isonomia e juridicizado pelos textos constitucionais vigentes”.

Assim, as ações afirmativas seriam uma maneira de discriminação positiva, que tem, por escopo, amenizar a discriminação histórica sofrida pelas minorias. Tal discriminação significa, conforme Warbuton (2007), recrutar ativamente pessoas de grupos previamente em situação de desvantagem. Por outras palavras, a discriminação positiva trata deliberadamente os candidatos de forma desigual, favorecendo pessoas de grupos que tenham sido vítimas habituais de discriminação.

O objetivo de tratar as pessoas de forma desigual é acelerar o processo de tornar a sociedade mais igualitária. Acabando não apenas com desequilíbrios existentes em certas profissões, mas proporcionando, também, modelos que possam ser seguidos pelos jovens dos grupos menos respeitados (WARBUTON, 2007).

Ressalte-se ainda que a discriminação positiva é uma medida temporária, existindo, somente, até que a percentagem de membros do grupo tradicionalmente excluído reflita mais ou menos a percentagem de membros deste grupo, na população em geral. Isso quer dizer que permanecem em vigor somente até que sejam obtidos resultados concretos para as problemáticas previamente diagnosticadas, sendo extintas assim que cessarem as causas que justificaram a sua adoção.

Castel (2008, p. 13), distingue duas formas de discriminação, uma denominada positiva e outra, negativa. Assevera que a discriminação positiva “consiste em fazer mais por aqueles que têm menos. O princípio destas práticas não é contestável na medida em que se trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar este regime”. Assim, este tipo de discriminação dá preferência a indivíduos ou grupos sociais que estejam em situação de desvantagem e visível vulnerabilidade, de modo a favorecê-los com o objetivo de torná-los menos desiguais.

Define, ainda, Castel (2008, p. 14), da seguinte forma, a discriminação negativa:

(...) não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão.

Para este autor, a discriminação negativa não será eliminada por meio de ações de política policialesca, mas pode-se desejar que uma reflexão política e sociológica um pouco mais exigente apresente orientações para combatê-la. Adverte, ainda, que não se trata da

mesma discriminação observada nos guetos norte-americanos ou no *apartheid* sul-africano, que pressupõem homogeneidade étnica, enquanto as periferias francesas são etnicamente heterogêneas. Tal discriminação também não descreve uma exclusão, o que, por sua vez, pressuporia a falta de acesso aos direitos – civis, políticos e sociais – concedidos ao restante da população.

Acredita que “o que discrimina as minorias étnicas é a dupla desvantagem da raça e da classe, que devem ser combatidas simultaneamente” (CASTEL, 2008, p. 102). Tal constatação denota a importância do expediente inverso, ou seja, as políticas de discriminação positiva, na luta contra o fracasso escolar, o desemprego, a precariedade, a insegurança social, etc., cujo objetivo central é desfazer a desigualdade em função da igualdade social obtida, da qual todas as formas de discriminação, inclusive a positiva, poderiam ser eliminadas.

Deveras, a discriminação positiva somente pode ser aplicada se existir, de fato, uma discriminação negativa, ou seja, em que a raça seja o cerne da discriminação, a condição precípua da discriminação. Outrossim, para evitar criar ainda mais discriminação do que a que se pretende combater, as benesses despendidas terão de ser detalhadamente específicas e nunca genéricas.

Segue o pensamento de Comparato (2003, p. 98-99):

(...) o objeto da isonomia é a igualdade de normas, enquanto que as chamadas liberdades materiais têm por objetivo a igualdade das condições sociais. No primeiro caso, a igualdade é um pressuposto da aplicação concreta da lei; ao passo que, no segundo, ela é uma meta a ser alcançada, não só por meio de leis, mas também pela aplicação de políticas ou programas de ação estatal. Não há, pois, por que se pretender apagar ou escamotear as desigualdades sociais de fato entre os homens, com a aplicação da isonomia.

Assim, surge uma importante indagação: as cotas, de fato, imprimem a sua contribuição positiva, real e concreta, para a redução das desigualdades?

Contudo, acerca dessa discussão, não há consenso, visto que parte da doutrina assevera que os princípios constitucionais são taxativos e invariáveis, bem como não se deve admitir tratamento de forma desigual, mesmo que não haja igualdade, de fato, pois, conforme Mello (1993) os indivíduos não devem ser legalmente desequiparados em razão da raça, sexo ou convicção religiosa. Para outra corrente, deve-se tratar com igualdade os iguais e de forma desigual os desiguais.

Segundo Moraes (2009), o princípio da igualdade surge em planos distintos. De um lado, frente ao legislador ou ao próprio Poder Executivo, na edição de leis, atos normativos e medidas provisórias, impedindo que possam criar tratamentos abusivamente diferenciados a pessoas que se encontram em situação idêntica. Em outro plano, na obrigatoriedade ao

intérprete, basicamente, a autoridade pública, de aplicar a lei e atos normativos de maneira igualitária, sem estabelecimento de diferenciações em razão de sexo, religião, convicções filosóficas ou políticas, raça e classe social.

Para Rousseau (1712-1778), existem duas espécies de desigualdades: a primeira, considera as diferenças entre sexo, raça, idade e condições de saúde. A segunda modalidade observa aspectos morais e políticos presentes na estrutura das sociedades, permitindo a coexistência de poderosos e fracos, ricos e pobres (CAMPOS et al., 2003).

Em síntese, o ordenamento jurídico dispõe que a população não deve apresentar qualquer conduta discriminatória, e o legislador, por seu turno, tem o dever de seguir as normas estabelecidas na CF/88. Assevera, ainda, que os agentes políticos, ao empregar as leis, deverão verificar se as mesmas irão criar e/ou aumentar as desigualdades sociais.

Portanto, as leis têm o intuito de normatizar as relações em sociedade, não devendo, em hipótese alguma, serem caracterizadas como abusivas, muito menos causar de alguma forma iniquidades sociais. Sendo que, para as ações afirmativas, deve-se tratar, de forma igual, os iguais; porém, de forma desigual, os desiguais, na medida em que se desigualam, sob pena de cometer injustiças.

## 3.2 POLÍTICAS DE COTAS

### 3.2.1 Conceito

Para a maioria dos doutrinadores, as cotas são uma medida de amenizar as desigualdades sociais sofrida pelas minorias e devem ser vistas como uma ferramenta das ações afirmativas, para se conseguir alcançar um propósito.

De acordo com Agra (2007, p. 139):

As cotas não podem ser confundidas com ações afirmativas porque aquelas são instrumentos destas. As ações afirmativas se materializam não apenas por meio de cotas, mas também por meio de incentivos fiscais, da concessão de bônus; do estabelecimento de metas que devem ser alcançadas no futuro etc.

Segundo este autor, as cotas também podem ser definidas como uma tentativa de amenizar a desigualdade social sofrida pelos afrodescendentes. Porém, não devem ser vistas

como uma ação afirmativa, e sim, uma ferramenta desta para se alcançar o objetivo almejado. “O sistema de cotas para negros tem, portanto, uma importância estratégica para a construção de um Brasil efetivamente democrático” (JESUS, 2013, p. 225).

Vale lembrar que a parte considerada mais radical dos programas de ação afirmativa, implementadas, no país, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, foi, justamente, o acesso ao Ensino Superior público, através de cotas, haja vista que o critério de ingresso neste deixou de ser de cunho exclusivamente meritório, passando a privilegiar as classes desfavorecidas.

Corroborando este entendimento, Htun (2004, p. 60) afirma que as cotas “constituem estratégias extremas de ação afirmativa” e são a prática mais conhecida de ação afirmativa, que consiste em “estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível” (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Seguindo o pensamento acima, Andrews (1997) pontua que cota fixa se configura como um tipo de ação afirmativa, segundo a qual, em um processo competitivo na busca de bens sociais reserva-se um percentual de vagas para os membros de um determinado grupo social, que passam a competir, somente, com aqueles da mesma pertença.

As cotas seriam uma forma de combater as iniquidades sociais, através da reserva de vagas, almejando a inclusão, de maneira a amenizar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, de grupos historicamente prejudicados.

### **3.2.2 O sistema de cotas no Brasil**

O sistema de cotas no Brasil teve início em meados de 2000, com a aprovação da Lei Estadual n.º 3.524 (RIO DE JANEIRO, 2000), que reservava 50% das vagas nas universidades para estudantes oriundos do sistema educacional público, tanto municipal quanto estadual de ensino. Tal normativa tinha como objetivo central reparar os danos históricos sofridos pelos negros, propiciando a inclusão desse grupo. Em 2001, promulgou-se a Lei Estadual n.º 3.708 (RIO DE JANEIRO, 2001), que estabelecia a reserva de 40% das vagas aos os estudantes que se declarassem pretos ou pardos.

Porém, a discussão sobre o sistema de cotas no Brasil tomou proporções globais a partir das propostas apresentadas pelo governo federal na III Conferência Mundial de

Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001.

Somente após tal conferência, as cotas passaram a ser analisadas como políticas a serem desenvolvidas pelo governo, no intuito de atender a população negra. No entanto, a efetivação prática iria ocorrer no campo do Ensino Superior de maneiras diversas, sem a intervenção direta do governo ou de lei que uniformizasse o sistema de ingresso de alunos cotistas nas instituições públicas federais. Ao serem colocadas na pauta de discussão governamental, as cotas não foram fruto da ação unilateral dos dirigentes políticos ou dos conselhos universitários, mas representaram o resultado de reivindicações que se originaram na década de 1980, principalmente através do Movimento Negro.

Iniciou-se, então, um período em que as cotas estiveram em intenso debate no Congresso Nacional e no Supremo Tribunal Federal (STF). No Senado, estava em discussão o Projeto de Lei nº 180/2008, da deputada federal Nice Lobão, que estabelecia cotas para estudantes do ensino público nas universidades federais e, conjuntamente, vagas para estudantes negros e indígenas.

Neste período (2009-2011), ocorre o debate e, posteriormente, é aprovado o Estatuto da Igualdade Racial (Lei Federal nº 12.288/2010), no qual há a previsão da efetivação de ações afirmativas pelo Estado. Tal documento define várias diretrizes, que englobam as áreas da educação, cultura, lazer, saúde, trabalho e defesa de direitos das comunidades quilombolas e dos pertencentes a religiões de matrizes africanas, porém sem mencionar, especificamente, as cotas para negros. Durante este intervalo, foi travada uma verdadeira batalha em prol da emergência de uma lei que proporcionasse, às minorias, o direito à seleção, através de cotas nas universidades e no mercado de trabalho.

Desse modo, as cotas raciais ganharam grande visibilidade, a partir dos anos 2000, quando universidades começaram a adotar tal medida em seus vestibulares. Em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal decidiu que as mesmas não contrariavam disposições constitucionais de igualdades de direitos.

Assim, em 29 de agosto deste mesmo ano, a aprovação da Lei nº 12.711, alterou a forma de ingresso nos cursos das instituições de ensino federais. Esta ficou conhecida como Lei de Cotas, e instituiu a reserva de 50% das vagas, em instituições federais de Educação Superior e de Ensino Técnico, de Nível Médio, a estudantes de escolas públicas, com base no perfil racial de cada unidade da Federação, conforme dados do IBGE. Estabeleceu, ainda, vagas para alunos com renda de até 1,5 salário mínimo e meio familiar, *per capita* (BRASIL, 2012).

Com a aprovação da Lei supracitada, a realidade das cotas no país tende a se alterar significativamente, carecendo de estudos e análises acerca de tal política, para que eventuais distorções sejam corrigidas. As políticas públicas, como aceleradoras de capacidades sociais promovidas pelo Estado, *a priori*, têm tido um papel fundamental no resgate de pessoas que não tinham condições de promover os seus estudos superiores e/ou técnicos, inserindo-as na sociedade.

As iniciativas do Estado, em adotar medidas que resultem na inclusão dos alunos de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, têm contribuído para o aumento do número de cidadãos com o diploma superior e técnico. Além de resgatar a dignidade da pessoa humana, uma vez que, a inserção do cidadão no mercado de trabalho por ter tido oportunidade de estudar, faz com que tenha seus direitos garantidos e conseqüentemente melhora a sua autoestima e de todos com quem convive.

As cotas, enquanto políticas empreendidas pelo Estado e/ou suas instituições, refutam o posicionamento de que não haja diferenças baseadas em quesitos étnicos. Isto é, de que não há desigualdade étnica no país, pois evidenciam a necessidade de existir ações específicas para garantir o acesso aos meios que permitam uma vida digna a essa parcela da sociedade.

As opiniões acerca da Lei de Cotas divergem bastante entre si. Dos posicionamentos contrários, pode-se citar Azevedo (2004a), que deixa claro que tal medida não seria a melhor solução para atacar as desigualdades raciais percebidas até os dias de hoje.

Primeiro, porque a política de preferência racial esteve muito longe de ser considerada um sucesso nos EUA; segundo, porque existiriam programas bem mais eficazes para se combater o chamado racismo institucional e o estado de total penúria de uma boa parte da população afrodescendente. Esses programas, segundo a autora, não teriam um recorte racial e, sim, social, como o da reforma agrária, o da recuperação da qualidade das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio; o Projeto de Renda Básica Universal e o Programa Bolsa-Escola.

Neste ponto, Domingues (2007) faz uma crítica à autora acima citada, quando considera que o mais paradoxal é que alguns dos programas preconizados por Azevedo (2004a) como renda básica e bolsa-escola estão no bojo das chamadas políticas compensatórias. Sendo que tais políticas seguem o mesmo princípio das ações afirmativas (do qual as cotas raciais fazem parte): reparar as injustiças do passado (e do presente) para os grupos que são discriminados negativamente, por motivo de cor, gênero, classe social ou orientação sexual.

Na esteira dessa discussão, considerando o texto da Lei nº 12.711/2012, a reserva de

50% vagas para os cotistas ainda é pequena diante do percentual existente no estado do Tocantins (72,2%). Desse modo, o percentual deveria ser equivalente ao das raças na população brasileira. Ou seja, levando-se em consideração que a população de negros no país é de 50,7% e no estado do Tocantins é de 72,2%, a reserva de 50% de cotas para esta categoria está abaixo da população brasileira de negros e muito mais ainda da existente no estado do Tocantins. Ademais, em agosto de 2016 quando chegar aos 50% de cotas pretendidas pela lei, ainda assim quem seria prejudicado seriam os negros pelos motivos expostos.

As primeiras instituições a aplicar a medida de vigência das cotas foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) - reserva vagas para alunos egressos de escola pública, negros e deficientes - e a Universidade de Brasília (UnB) - vagas para estudantes autodeclarados negros (TEIVE, 2006; BAYMA, 2012). Na UERJ, durante o período de 2003 até 2012, ingressaram, pelo sistema de cotas, 16.607 pessoas, das quais 4.738 (28,53%) já se formaram e 4.985 (30,01%) evadiram (MENDES JUNIOR, 2014).

Vale enumerar, aqui no Quadro 3, algumas instituições de ensino que seguiram o mesmo caminho adotado pelas UERJ e UnB, desenvolvendo projetos isolados de acesso e permanência de estudantes negros, provenientes de escolas públicas e indígenas, antes mesmo da Lei de Cotas.

**Quadro 3** - IES que instituíram a política de cotas antes da Lei nº 12.711/2012.

<b>IES</b>	<b>MODALIDADE</b>
1-Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Reserva vagas para afrodescendentes egressos da rede pública e também para deficientes.
2-Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Reserva de vagas para negros e estudantes de escolas públicas.
3-Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)	Cotas para negros e indígenas.
4-Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Cotas para negros e índios que vieram de escolas públicas e pessoas que não são negras, mas que estudaram no ensino público.
5-Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Reserva vagas para estudantes de escola pública, negros, deficientes e indígenas.
6-Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Vagas diferenciadas para mulheres e homens negros.
7-Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Cotas para afrodescendentes carentes.
8-Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Cotas para afrodescendentes e indígenas.
9- Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)	Cotas para alunos de escolas públicas, negros, índios e pessoas portadoras de deficiência são beneficiados pelas cotas.
10-Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Cotas para indígenas.
11-Universidade Estadual do Rio	Cotas para candidatos de baixa renda e pessoas portadoras de

Grande do Sul (UERGS)	deficiência física.
12-Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Cotas para negros, indígenas e egressos da rede pública de ensino.
13-Universidade do Mato Grosso (UNEMAT)	Cotas para negros.
14-Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Cotas para alunos egressos da rede pública.
15-Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Pontuação adicional na prova para alunos da rede pública e afrodescendentes carentes.
16-Universidade de Pernambuco (UPE)	Cotas para a rede pública.
17-Universidade Federal do Pará (UFPA)	Cotas para alunos egressos da rede pública, pretos ou pardos.
18-Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Pontuação adicional na prova para candidatos egressos da rede pública.
19-Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)	Cotas para alunos de escolas públicas e negros.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Nota-se que a aplicação das cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na UnB marcou a possibilidade prática desse mecanismo, catalisando os distintos discursos sobre o tema.

Deve-se mencionar que, como programa social para inclusão no Ensino Superior, existem, ainda, o PROUNI e o SISU. O PROUNI (Programa Universidade para Todos) é um sistema de cotas sociais, que concede bolsas de estudo de forma integral e parcial, em instituições privadas de ensino superior. Criado por meio da Lei nº 11.096/2005 oferece, ainda, abatimentos de tributos no imposto de renda das pessoas jurídicas, na contribuição social sobre o lucro líquido, na contribuição social para financiamento da seguridade social e na contribuição para o programa de integração social (SARAIVA; NUNES, 2011; MEC, 2015).

O foco está nos alunos egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos. Os candidatos são avaliados pela sua condição social e pelas notas obtidas no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). O PROUNI tem convênio com instituições como a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e reserva vagas para quilombolas, negros e indígenas, porém, eles devem seguir os mesmos critérios dos demais candidatos.

Já o SISU (Sistema de Seleção Unificada), gerado pelo MEC (Ministério da Educação), oferece vagas em instituições públicas de Ensino Superior aos estudantes participantes do ENEM e que obtiveram nota superior a zero na redação.

Ressalte-se que as políticas educacionais, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade (TEODORO,

2004). Negros ainda saem do sistema educacional com um ano e meio de instrução a menos que brancos, ganham apenas 53% do que estes e têm o dobro da chance de viver na pobreza. Se se pretende, realmente, construir uma democracia racial no país, serão necessárias ações mais enérgicas que as praticadas até agora (FONTOURA; PINHEIRO; SOARES, 2007).

Segundo o Censo, em 2000 (Silva, 2013, p. 19), apenas “1,7% da população brasileira frequentava o ensino superior (0,7% da população negra e 2,5% da população branca). Em 2010, embora a frequência bruta tenha aumentado (3,3% da população), a desigualdade persiste (2,3% negros – 4,3% brancos)”. No entanto, se, no início da década, a taxa de frequência bruta dos negros correspondia a 28% da taxa da população branca, em 2010, este indicador alcançou 53%.

No tocante à continuação dos estudos, após a graduação (mestrado/doutorado), observa-se que, em 2010, o percentual de brancos era de 80,7%, enquanto o de negros, 17,1%; no Ensino Superior, o percentual de brancos era de 73,2%; o de negros, 24,7%; no Ensino Médio, a taxa de brancos era de 54,3% e a de negros, 44,2%. Apenas no Ensino Fundamental, a proporção entre brancos (47,6%) e negros (51,0%) era menor (SILVA, 2013). Acrescenta, ainda, a autora que, em 2013, a população branca tinha 8,8 anos de estudo, em média, enquanto que a negra, 7,2.

Contudo, a discrepância já foi maior. Em 1997, por exemplo, os brancos estudavam por 6,7 anos, em média, e os negros, 4,5; mesmo assim, a taxa de analfabetismo entre os negros (11,5) é mais de duas vezes maior que entre os brancos (5,2). Essa constatação evidencia, conforme Silva (2013), que, apesar da redução da desigualdade racial na educação nas últimas décadas, ainda continuam as desvantagens entre os negros, no que diz respeito ao acesso e oportunidades educacionais, que aumentam a partir do Ensino Médio, chegando ao seu nível máximo na Educação Superior.

A inserção social dos negros, mesmo após a abolição da escravidão, encontra, ainda hoje, diversos obstáculos, devido à carência de políticas de inclusão na sociedade. Os negros foram e, ainda hoje, são vítimas da exclusão social, sendo que tal fato é ratificado pela disparidade econômica e educacional, conforme se constata nos Quadros, a seguir.

**Quadro 4** - População brasileira e do Estado do Tocantins

Brasil e Unidade da Federação	Ano	
	2000	2010
<b>Brasil</b>	169.590.693	190.755.799
<b>Tocantins</b>	1.155.913	1.383.445

Fonte: IBGE (2010).

No Brasil, 50,7% dos 190,7 milhões de habitantes do país se definem como integrantes de uma das duas seguintes etnias: pretos ou pardos; ou seja, mais da metade da população se declara como pertencendo à raça negra. Essa proporção aumenta nas regiões Norte e Nordeste, com mais de 70% da população tendo se declarado não branca.

Contudo, para uma melhor compreensão do assunto, buscou-se situar, de forma breve, o debate sobre as cotas no contexto do Estado. Assim sendo, de acordo com os dados do Censo/IBGE 2010, o estado do Tocantins é constituído por 1.383.445 habitantes, dos quais 873.313 se autodeclararam pardos, 126.217 pretos, 345.248 brancos, 25.534 amarelos e 13.131 indígenas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÍSTICA, 2010).

Dessa forma, no Tocantins, existem 9,1 % de pretos e 63,1% de pardos, totalizando 72,2% da população, ou seja, mais de 70% de sua população pertence à raça negra.

**Quadro 5** - População brasileira e do Estado do Tocantins, segundo a cor ou raça.

<b>Brasil e Unidade da Federação</b>	<b>Cor ou Raça</b>		<b>Percentual (%)</b>
Brasil	Preta	14.517.961	7,6%
	Parda	82.277.333	43,1%
Tocantins	Preta	126.217	9,1%
	Parda	873.313	63,1%

Fonte: IBGE (2010).

De acordo com o último censo, a população brasileira autodeclarada preta é de 7,6%; em contrapartida, os autodeclarados pardos são 43,1%, totalizando 50,7%. Nessa ótica, percebe-se que a população negra é bastante significativa, inclusive passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%).

**Quadro 6** - Valor do rendimento da população brasileira e do Estado do Tocantins, segundo a cor ou raça.

<b>Brasil e Unidade da Federação</b>	<b>Cor ou Raça</b>	<b>Pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento (Pessoas)</b>	<b>Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade (Reais)</b>
Brasil	Preta	8.407.968	539,31
	Parda	40.390.634	495,56
	Total	101.900.929	755,79
Tocantins	Preta	72.129	486,56
	Parda	420.802	491,37
	Total	688.979	598,39

Fonte: IBGE (2010).

No Quadro acima, pode-se perceber o quanto a remuneração do preto e pardo é baixa, em relação à remuneração do branco que neste período recebia R\$ 1.020,00 (mil e vinte

reais), mesmo sendo utilizado o salário mínimo de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais), que vigorava, na época do referido Censo (2010), denunciando as desigualdades sofridas por aquela categoria.

Seguindo a ideia de que as cotas representam um dos elementos das ações afirmativas, que abrangem uma amplitude maior de atuações a serem efetivadas pelo Estado, focando grupos específicos da sociedade, foi aprovada, recentemente, a Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014. Reserva, aos negros 20% (vinte por cento), das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos, no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Desse modo, os concursos públicos federais passarão a ter reserva legal das vagas para candidatos negros ou pardos, pelo prazo de dez anos a partir da vigência da lei. A reserva deverá ser informada no edital e ocorrerá sempre que o número total de vagas for igual ou superior a três, ajustando-se a fração para o número inteiro seguinte (maior que 0,5) ou anterior (até 0,5).

A lei estabelece que todos os concursos federais deverão prever cotas, inclusive, dos órgãos da administração indireta, de autarquias, fundações e das empresas públicas. A matéria teve preferência de votação, pois foi enviada em regime de urgência para o plenário, depois de ter sido aprovada na Comissão de Constituição e Justiça da Casa.

Terão direito a disputar as vagas reservadas, os candidatos que se autodeclararem pretos ou pardos, no ato da inscrição do concurso, conforme critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Caso seja detectada a falsidade desta declaração, o candidato poderá ter a participação no certame cancelada ou sua admissão em órgão público, anulada.

A sistemática criada pela lei permite, a um candidato negro, concorrer às vagas reservadas e também às demais, exceto para pessoas com deficiência. Dessa forma, o candidato negro poderá se enquadrar em um caso ou outro, conforme sua classificação no concurso; se ocupar uma vaga destinada à ampla concorrência, esta não será debitada do número das reservadas.

Caso não haja número de candidatos negros aprovados em montante igual às vagas reservadas, as remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência e preenchidas segundo a ordem de classificação. Finalmente, quanto à efetividade da medida, caberá à Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial avaliar anualmente o cumprimento da sistemática.

Contudo, alguns estudiosos já se posicionaram contrários ao sistema de cotas em concursos públicos. Por exemplo, Douglas (2011), afirma que não devem existir cotas raciais nos concursos, pois a finalidade destes é diferente daquela presente na educação básica. Ademais, a Lei nº 12.990/2014, na sua visão perverte o sistema de mérito e contribui de maneira significativa para um retrocesso na Administração Pública.

Observe-se que as conquistas, reduzindo os processos de exclusão, nestes últimos anos, foram muitas. Contudo, apesar de transcorrida mais de uma década da implantação das primeiras políticas de ação afirmativa em universidades brasileiras, ainda não existe um balanço sistemático sobre essas medidas, sendo necessário um acompanhamento mais rigoroso, neste sentido.

Com a aprovação da Lei nº. 12.711 (BRASIL, 2012), que criou uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas, em todo o sistema de Educação Superior e Ensino Médio Federal, a realidade das políticas de ação afirmativa, no país, tende a se alterar significativamente. Isso torna ainda mais urgente a tarefa de compreender o que foi feito, até agora. As pesquisas disponíveis costumam focalizar experiências específicas e explorar seus resultados de médio prazo (MATTOS, 2006; BRANDÃO, 2007).

Ademais, o texto da lei e de sua portaria de regulamentação deixam lacunas para a adoção de diferentes processos de admissão por parte das universidades/institutos, que combinam, de diversas maneiras, vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e notas de corte. De qualquer forma, sob essa nova realidade de estabilidade e relativa homogeneidade legal, os interesses de pesquisa começam a se voltar para os critérios de avaliação e desempenho das políticas, o que é, em si, um desenvolvimento muito positivo (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Note-se que não havia uniformidade entre as políticas de reserva de cotas nas universidades e institutos brasileiros, provavelmente devido à falta de uma lei federal que regulasse o assunto. Contudo, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, resolveu-se esse problema, uma vez que a mesma estabelece que todas as universidades, centros federais e institutos devem dispor de reservas para cotistas, estabelecendo o prazo de adequação até 30 de agosto de 2016.

As instituições que deverão adotar as cotas, de acordo com a citada lei, são as universidades federais e as escolas federais de ensino técnico (nível médio), não atingindo instituições estaduais e privadas; portanto, é aplicada, somente, às instituições públicas. Prevê, ainda, a implantação no primeiro vestibular após sua promulgação, porém disponibiliza um

prazo para a implementação integral. Desse modo, essas instituições de ensino têm o prazo de quatro anos para a implementação integral da lei, e o mínimo de 25% por ano, que termina em 2016.

No vestibular de 2013, as instituições tiveram que reservar, no mínimo, 12,5% do total de vagas; em 2014, 25%; em 2015, 37,5%, e, em agosto de 2016, deverão reservar a metade das vagas (50%), como prevê a lei. Assim, em 2016, todas as instituições terão reservadas 50% das vagas para as cotas.

Conforme a Lei de Cotas, essa obrigatoriedade não existirá indefinidamente, pois o Poder Executivo deve implementar, no prazo de dez anos, um programa de acompanhamento que vai avaliar a necessidade de continuação da política. A adoção dessa política deve ter um prazo de duração, até que sejam sanados e/ou minimizados os efeitos do preconceito e da discriminação sofridos pelas minorias.

De acordo com Cervi (2013), o sistema de cotas é composto por quatro subcotas. Prevê que, no mínimo, 50% das vagas sejam destinadas a estudantes que cursaram o segundo grau do Ensino Médio, em escola pública, sendo que metade dessas vagas deve ser reservada para candidatos com renda *per capita* familiar de, até, 1,5 salário mínimo. Além disso, nesses dois grupos, deve ser reservado o número de vagas equivalente à proporção de pretos e pardos, de acordo com IBGE, na unidade da federação em que estiver a instituição de ensino.

Assim, existem quatro grupos: i) cota para negros com até 1,5 salário mínimo de renda *per capita* familiar; ii) cota para negros com renda superior a esse limite; iii) cota para estudantes de escola pública com renda *per capita* familiar de, até, 1,5 salário mínimo; e iv) cota para estudantes de escola pública com renda *per capita* familiar acima de 1,5 salário mínimo.

Ou seja, ao todo, 50% de todas as vagas (por curso e turno) das instituições serão reservadas às cotas. Sendo que, desse percentual, todos esses candidatos devem ser oriundos de escolas públicas (Ensino Médio integral, no caso de instituições de ensino superior, e Fundamental, para as escolas técnicas de nível médio). E a metade desse total de vagas deverá ser reservada a alunos com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

As cotas raciais serão diferentes em cada estado, proporcionais à composição étnico-racial, verificada pelo IBGE, e devem incidir sobre a totalidade das vagas reservadas às cotas (50%). Essa proporção étnico-racial é dividida entre pretos, pardos e indígenas.

Em relação às instituições de ensino que, quando da promulgação da lei, já haviam implantado o sistema de cotas, estas devem adaptar suas regras à lei. Quando a reserva de vagas existente (seja para escola pública, de renda ou racial) for menor do que a lei, a

instituição precisa elevar o número de vagas até os percentuais legais. Se for maior, fica a critério da instituição diminuir ou não. Quanto à forma de seleção dos alunos cotistas (vestibular, Enem, programa de avaliação seriada), fica a critério da instituição de ensino.

Conforme o Senado Federal (2012), o nível das universidades não irá declinar em consequência de os alunos cotistas serem, supostamente, despreparados, pois nenhum estudante vai entrar na universidade sem ter os conhecimentos mínimos necessários, segundo os critérios da instituição. O que interessa, para elevar a qualidade da instituição, é ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente, aspectos analisados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do MEC. Nada indica que a nota dos alunos no vestibular (mérito) é um critério determinante da qualidade de uma instituição de ensino.

Os estudantes cotistas que têm nota mais baixa no vestibular têm desempenho acadêmico igual ou superior aos outros, em todas as experiências existentes no Brasil. O principal resultado da adoção de ações afirmativas no Brasil, segundo representantes do movimento negro, foi colocar, definitivamente, a discriminação e o preconceito na agenda pública (SENADO, 2012).

Após todas estas questões aqui colocadas acerca das cotas, *a priori*, conduzem a pensar que, independentemente de resolverem ou não a flagrante desigualdade entre brancos e negros “as cotas raciais, estimulam o debate sobre raça, racialização, justiça e racismo. Se as cotas são ‘certas’ ou ‘erradas, ‘justas’ ou ‘injustas’, é um tema de profundos debates e polêmicas” (LIMA; NEVES; SILVA, 2014, p. 158).

Para estes autores, as cotas permitem um grande avanço no interesse e produção de reflexões acerca do racismo, além de ter trazido, à luz da crítica, antigos mitos legitimadores das assimetrias de poder entre brancos e negros, a exemplo da ideia de preconceito de classe e não de cor.

### **3.2.3 Contexto regional: políticas de cotas no Tocantins**

O programa brasileiro de cotas conta com três segmentos: o das cotas raciais, destinado a um público específico e adotado pelas IES públicas federais e IFETs, por meio da destinação de percentual de vagas a negros, pardos e indígenas, fruto da aprovação da Lei nº 12.711/2012; o das cotas de gênero, por meio do qual mulheres e pessoas com deficiência, por

exemplo, são beneficiados com reserva de vagas nas eleições e de cargos públicos (art. 37, III, da CF/88), respectivamente e o das cotas sociais, destinada a grupos de baixa renda.

A Lei nº 11.892/2008 instituiu a criação dos institutos federais. Assim sendo, o IFTO está obrigado à destinação de percentual de vagas a pretos, pardos e indígenas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012. O IFTO conta, atualmente, com 08 *campi* (Araguaína, Araguatins, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Gurupi, Palmas, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional ) e 02 unidades avançadas, quais sejam, Pedro Afonso e Lagoa da Confusão (IFTO, 2012).

O Instituto tem como missão proporcionar desenvolvimento educacional, científico e tecnológico no estado do Tocantins, por meio da formação pessoal e qualificação profissional. Apresenta, como visão de futuro, ser referência no ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na inovação tecnológica de produtos e serviços, proporcionando o desenvolvimento regional sustentável (IFTO, 2012).

Ressalte-se que, mesmo com o avanço das legislações educacionais em desenvolver ações que busquem promover a igualdade étnica e a valorização das culturas nacionais são as Instituições de Ensino, como o IFTO, que possuem o potencial para consolidar essas propostas, constituindo-se como verdadeiros agentes capazes de interferir de um modo mais desejável na realidade existente.

Assim sendo, de acordo com os dados do Censo/IBGE 2010, o estado do Tocantins é constituído por 1.383.453 habitantes, dos quais 873.313 se autodeclararam pardos, 126.217 pretos, 345.248 brancos, 25.534 amarelos e 13.131 indígenas (IBGE, 2010). Apresentando uma população bastante significativa de potenciais cotistas.

Note-se que antes da citada lei, já existiam algumas políticas inclusivas na educação pública neste estado. Segundo Pereira (2011, p. 27), “a UFT, foi a primeira Universidade Federal do Tocantins a instituir o sistema de cotas em seu vestibular”.

De acordo este autor, em 3 de setembro de 2004, o Conselho de Pesquisa e Extensão da UFT, por meio da Resolução 3A/2004, que deliberava sobre as questões acadêmicas, considerando o resultado de estudos elaborados pela Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial (CEPPIR), criou o Programa Política de Cotas, que fixou um percentual de 5% das vagas nos cursos de graduação dessa instituição, reservando, aos indígenas, acesso ao Ensino Superior.

Neste panorama institucional, “o período de 2005 a 2009, em que houve aumento geral de vagas na UFT, considerando o número de inscritos pelo sistema universal e de cotas verificou-se, também, uma crescente procura de indígenas na educação superior” (PEREIRA, 2011, p. 48).

Embora a política de cotas da UFT tenha sido aprovada em 2004, a primeira entrada de alunos cotistas se deu, apenas, no vestibular de 2005. Em 13 de novembro de 2013, o Conselho Superior da Universidade Federal do Tocantins (Consuni/UFT) aprovou resolução que determinava o sistema de cotas para quilombolas no processo seletivo para os cursos de graduação da instituição.

A aprovação garantiu 5% do total das vagas para vestibulandos provenientes de comunidades remanescentes dos quilombolas. Na ocasião, também estiveram presentes membros de mais quatro comunidades quilombolas do Tocantins: Prata, Mumbuca, Córrego Fundo e Barra da Aroeira.

Em relação aos Institutos Federais, alguns haviam implantado vagas provenientes de ação afirmativa (negros, indígenas, descendentes de quilombolas, etc.) em seus vestibulares, antes da citada Lei, como, por exemplo, IFTO *campus* Palmas, Porto Nacional e Gurupi. Desse modo, percebe-se que houve, de certo modo, iniciativas isoladas de instituir a política de cotas no estado do Tocantins, acompanhando a tendência favorável em âmbito nacional.

### **3.2.4 Contexto local: políticas de cotas no IFTO *campus* Gurupi**

No atual contexto das políticas de ação afirmativa, especialmente as de cotas, no quadro político brasileiro, situa-se o caso do IFTO, *campus* Gurupi, universo empírico deste estudo. Se, nos últimos anos, no Brasil, cresceu a procura de indígenas e negros pelo ensino formal superior e/ou médio técnico, no IFTO deu-se o mesmo, notadamente, quanto aos afrodescendentes.

O *campus* Gurupi oferece Curso Superior: Licenciatura em Artes Cênicas e os seguintes Cursos Técnicos: Integrado ao Ensino Médio (Agronegócio); Subsequentes (Agronegócio e Edificações) e Proeja (Comércio).

No IFTO o reconhecimento das diversidades é expresso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019), que estabelece a inclusão e valorização das diferenças de raças, etnias, crenças e gêneros, reconhecendo as diferenças como fonte de aprendizado e produção de saberes (IFTO, 2015). Premissas essas que encontram-se em constituição no *campus* em diferentes dimensões, ora firmadas normativamente, ora oscilando entre a invisibilidade.

Antes da Lei de Cotas, o Instituto Federal de Gurupi, já havia implantado, desde o

primeiro semestre de 2012, vagas provenientes de ação afirmativa (negros, indígenas, descendentes de quilombolas, etc.) em seus vestibulares, que atendem Gurupi e às cidades vizinhas, como Cariri, Aliança, Dueré, etc. Tal medida foi respaldada, por analogia, no art. 207 da CF/88, que prevê que as universidades gozam de autonomia, não sendo feito documento interno específico como, por exemplo, uma resolução. O estado do Tocantins também não editou legislação específica regulando o assunto.

Contudo, a procura foi sempre muito aquém do esperado, supostamente pelo desconhecimento da população acerca das ações afirmativas antes da normatização, o desinteresse da gestão e a falta e/ou pouca divulgação, não tendo alunos matriculados através do ingresso pelo sistema de cotas em 2012, somente no primeiro vestibular de 2013, que se realizaram matrículas nesta modalidade. Após a promulgação da lei, o IFTO, *campus* Gurupi tem realizado seus vestibulares obedecendo ao que a mesma promulga acerca da reserva de vagas, ou seja, reserva 50% das suas vagas, em todos os seus vestibulares, para estudantes cotistas.

### **3.2.5 Os benefícios e malefícios do sistema de cotas**

A maior justificativa para a criação da Lei de Cotas nas universidades é a reparação histórica dos grupos excluídos, devido à sua raça ou etnia, ou seja, defende-se a reparação aos negros, escravizados por séculos, e, ainda hoje, tratados pela condição de pele. Além disso, proporciona, a este grupo prejudicado, igualdade de competição e integração racial, pois as universidades são consideradas o principal instrumento de ascensão social e disseminação do saber.

Nesta perspectiva, ao serem negadas oportunidades efetivas na educação e nos postos de trabalho para os grupos subrepresentados, ocasionam-se, inevitavelmente, perdas estruturais graves. Em contrapartida, com a valorização da diversidade, pode-se vislumbrar muitos ganhos para o desenvolvimento do país.

A Lei de Cotas se enquadraria na chamada discriminação positiva que, para Marmelstein (2008, p. 81), “é a discriminação para o bem, que procura ajudar o semelhante, tratando-o desigualmente para dar-lhe iguais oportunidades, pensando em melhorar condições de vida daquele que precisa de auxílio”. Henriques (2006, p. 263), do Instituto Politécnico de Porto, acerca da discriminação positiva acrescenta:

(...) um sistema de quota automática, sem atender ao mérito da pessoa, adoptado por um país, pode constituir uma medida contrária ao Direito Comunitário. Mesmo assim, não seria de todo impensável, para evitar, ainda que remotamente, a discriminação invertida, a possibilidade de fixar um prazo de prescrição para a discriminação /positiva.

Percebe-se que um dos objetivos da discriminação positiva situa-se ao nível da pretensão de que haja mais negros nas universidades, não no sentido de que o número de negros supere o de brancos, mas, antes, no sentido de que esse número se aproxime ou iguale entre ambos. Inobstante, notar-se que a quantidade de indivíduos que não tem acesso ao ensino superior é bem maior do que apenas 50% das vagas ofertadas pelas instituições de ensino públicas e que o número de estudantes pertencentes às minorias deveria refletir o percentual das raças no país.

Segundo Brandão (2005, p. 37):

Uma imagem depreciada desse grupo étnico, dos negros, gera uma desvantagem do indivíduo negro perante o branco. Sem que essa imagem social seja revertida, o negro encontra-se no contexto da competição na base do mérito em posição desfavorecida diante do branco, apesar da existência de um regime democrático que assegura o reconhecimento formal da igualdade entre negros e brancos.

É necessário lembrar que as universidades encontram-se, em sua maioria, repletas de pessoas de pele branca, uma vez que os negros têm menos oportunidades de ingressar nestas instituições de ensino. O fato de o país ser extremamente miscigenado, com uma população com características tão diversificadas, não condiz com o que se encontra nas universidades. Alguma política pública deve ser implementada para mudar essa realidade e, na concepção de muitos estudiosos, a solução mais eficaz é a adoção das cotas.

Corroborando este entendimento, Jesus (2013, p. 225) confirma que: “o sistema de cotas para negros tem, portanto, uma importância estratégica para a construção de um Brasil efetivamente democrático”. Este tipo de medida promove a igualdade, a inclusão e o acesso à educação superior e técnica; em alguns casos extremos, é a única forma de um cidadão conseguir mudar positivamente sua condição social, ao promover a igualdade de oportunidades, à medida que possibilita que estes indivíduos insiram-se nas universidades/institutos.

Logicamente que, neste processo, devem ser observadas tanto a proporcionalidade quanto a razoabilidade. Assim, de acordo com Silva (2005, p. 268):

os critérios diferenciadores suficientes a caracterizar a legitimidade de determinado ato consistem, basicamente, nos seguintes elementos: os objetivos dos atos discriminatórios devem ser lícitos; a desigualdade deve possuir um nexos plausível com a finalidade da norma; e o estabelecimento da diferença ter um conteúdo de razoabilidade e proporcionalidade.

Sandel (2012) analisa três razões que, segundo ele, são oferecidas pelos defensores da ação afirmativa para que raça e etnia sejam levadas em consideração:

a) Correção de distorções em testes padronizados: A capacidade do teste de aptidão escolar e de outros exames, a fim de prever o sucesso acadêmico e profissional, vem sendo questionada. Em 1951, um candidato ao programa de doutorado da Faculdade de Teologia da Universidade de Boston obteve notas medíocres na prova de graduação: o jovem Martin Luther King, que viria a ser um dos maiores oradores da História, teve uma avaliação abaixo da média em aptidão oral; felizmente, fora admitido mesmo assim.

Alguns estudos, conforme Sandel (2012) demonstram que estudantes negros e hispânicos normalmente se classificam abaixo da média obtida pelos estudantes brancos nos testes padronizados, ainda que se façam ajustes por classe econômica. No entanto, quaisquer que sejam as causas dessa discrepância no resultado das avaliações, o uso de testes padronizados para prever o sucesso acadêmico requer a interpretação das notas, à luz dos antecedentes familiares, sociais culturais e educacionais do aluno.

b) Compensação por erros: Considera que os alunos pertencentes às minorias devem ter preferência para compensar o histórico de discriminação que os coloca em posição de inferioridade. Segundo tal argumento, a admissão nas escolas e no mercado de trabalho seria um benefício para quem a recebe e procura distribuí-lo, de forma a compensar as injustiças passadas e suas consequências que, ainda, persistem nos dias atuais.

c) Promoção da diversidade: Trata da admissão do estudante não como uma recompensa, mas como um meio de atingir um objetivo socialmente mais importante. Tal princípio se justifica em nome do bem comum da própria universidade e da sociedade como um todo, pois o corpo estudantil com diversidade racial permite que os estudantes aprendam mais entre si do que se todos tivessem antecedentes semelhantes.

Desse modo, um corpo discente cujos componentes pertencessem a uma só área do país limitaria o alcance das perspectivas intelectuais, tornando hegemônica a raça, etnia e classe social. Justifica-se, ainda, o argumento da promoção da diversidade o fato de que as minorias deveriam assumir posições de liderança na vida pública e profissional, pois isso contribuiria para o bem comum e para os propósitos cívicos da universidade.

Nestes termos, Cox (2001) concebe diversidade como a variação de identidades sociais e culturais entre indivíduos que coexistem no mesmo sistema, seja de trabalho ou outro qualquer. Para este autor, tanto a identidade social, quanto a cultural são afiliações pessoais como gênero, raça, origem da nacionalidade, religião, idade e especialização no trabalho, que têm “significativa influência nas experiências de vida mais importantes da

pessoa” (COX, 2001, p. 3).

Contudo, para que essa diversidade aumente, é necessário valorizar a mistura cultural, em que similares e desiguais possam conviver em harmonia. Isso requer, das instituições de ensino, não apenas incorporar práticas de diversidade com o intuito de enaltecer o valor das diferenças e os meios de lidar com elas, mas conseguir que todo o corpo institucional (estudantes, professores e servidores técnicos) seja envolvido com elas. Assim, estas instituições devem sempre almejar ampliar, em seus ambientes, a variedade de identidade social e cultural, buscando introduzir práticas de diversidade que espelhem as diferenças da sociedade nas quais estão inseridas.

Igualmente, outro argumento a favor das cotas é que estas possibilitam que as universidades deixem de ser consideradas locais elitizados, promovendo, desse modo, a inclusão e o acesso à educação superior. Enfim, mais que políticas de auxílio, as cotas, sejam raciais ou sociais, devem ser percebidas como um meio para se atingir um nível de equilíbrio e igualdade.

Com a implantação do sistema de cotas, podem surgir, ainda, alguns possíveis malefícios, como a própria discriminação que podem causar (discriminação reversa). Alunos cotistas podem ser vistos pelos não cotistas e o resto da sociedade como seres incapazes, que só conseguiram ingressar no Ensino Superior através de “esmolas”, não pelo seu mérito. Este tipo de discriminação reversa pode ser comprovada por meio dos autores dos parágrafos a seguir.

Apesar de as medidas inclusivas raciais não visarem, especificamente, à desqualificação dos não beneficiados, de qualquer modo, a implementação dessa política pode gerar prejuízos para aqueles que não foram contemplados. É a chamada discriminação reversa, que ocorre quando as políticas públicas reservam vagas específicas para grupos beneficiados (KAUFFMAN, 2007).

De acordo com Ferreira Filho (2003, p. 75):

Pela lógica da Justiça, que manda dar tratamento desigual àqueles que entre si se desigualam, cabe tratamento diferenciado em favor destes. Um tratamento compensatório ou corretivo. É a discriminação reversa que pretende corrigir pelas Ações Afirmativas a discriminação em detrimento de grupos sociais.

Neste mesmo sentido, Silvério (2002, p. 232) acredita que a chamada discriminação reversa é o favorecimento daqueles que não foram vítimas de discriminação. “O termo *reverse discrimination* (discriminação reversa) é amplamente utilizado pelos opositores das políticas de ação afirmativa”. Assim, de acordo com o autor, somente os responsáveis podem

ser penalizados para que as vítimas reais, reconhecidas individualmente, sejam ressarcidas.

Ademais, conforme Leite (2011), as atuais iniciativas - as quais se dá o nome de políticas sociais -, a pretexto da igualdade e da justiça social, buscam minimizar os efeitos da discriminação, por meio de medidas de exceção, que invertem os termos da questão, sem resolvê-la. Estas políticas configuram uma discriminação ao contrário, que atende tão somente às diretrizes impostas pelo modelo neoliberal e seus organismos financeiros internacionais, induzindo saídas individuais e negando a dimensão coletiva da sociabilidade.

As atitudes de rejeição são identificadas por fortes resistências de grupos de indivíduos aos programas de diversidade, normalmente homens brancos, porque se sentem vítimas, discriminados ou desfavorecidos em detrimento de grupos de minorias, principalmente em períodos de recessão de empregos. Essa rejeição, quando operacionalizada, é denominada na literatura de “discriminação reversa” (PEREIRA; HANASHIRO, 2010). Seguindo esta esteira, a ideia de tratar a todos igualmente encarna um tipo de isonomia cega, que não atende à efetiva desigualdade estrutural que atinge determinados segmentos.

Acerca do tema, Branco (2003, p. 131) assevera: “Trata-se de um jogo de soma zero, no qual a destinação de um bem a uma pessoa significa tirar esse mesmo bem de outra (...)”. Na concepção deste autor, é um jogo de soma zero porque os bens e as posições alocados não podem ser divididos, vez que o estabelecimento de cotas para grupos desfavorecidos manifesta bem essa situação de soma zero, característica da discriminação reversa. Veja-se o que acontece aqui: há um número reduzido de vagas para estudantes numa universidade que, normalmente, é posto à disputa de todos os interessados que preencham certas condições de capacidade mínima.

Explica, ainda, que quando se adota uma política de cotas para favorecer um segmento da população, um certo número das vagas na universidade não estará mais em disputa pelos estudantes que não pertencem àquela parcela da população. Eis o motivo da nomenclatura jogo de soma zero: o que é dado a alguém o é porque é retirado de outrem.

Resumindo, para esses críticos, a distinção de raça/etnias, por lei, acabaria por agravar o racismo já existente, contribuindo, apenas, para aumentá-lo. Dessa forma, é necessário ter cautela, pois o ensejo desmedido em proteger esses grupos desprovidos acaba por discriminá-los ainda mais.

Neste contexto, cita-se, também, a chamada discriminação simbólica, pois as práticas de diversidade são baseadas em nova forma de racismo, denominado de racismo simbólico, sendo este uma atitude que revela predisposição negativa de brancos em relação a políticas sociais de proteção ou que dão preferência a categorias de grupos de indivíduos, em geral, e

não somente a negros (TARMAN; SEARS, 2005).

Silva e Silva (2012) confirmam que a implantação da Política de Cotas suscita discussões nos diversos segmentos da sociedade, nas pautas políticas, jurídicas e ideológicas, por ser um tema polêmico. No contexto das universidades públicas, os debates mostram-se acirrados, com diversos posicionamentos contrários (GLÓRIA, 2006; LEITE, 2008; 2011; LEWGOY, 2005; MAGGIE; FRY, 2002; 2004; MENIN et al., 2008; NEVES; LIMA, 2007; SANTOS, 2003).

Acerca do discurso de objeção às cotas, convém citar, de forma resumida os principais tópicos levantados por Santos (2012a):

- 1) o modelo de miscigenação existente no país impediria a identificação de quem é realmente negro;
- 2) as cotas sacrificariam o mérito dos indivíduos;
- 3) a má formação de egressos de escolas públicas poderia comprometer seriamente a qualidade das universidades;
- 4) com o passar do tempo, as cotas perverteriam as relações raciais, criando ou aumentando ainda mais o fenômeno do racismo;
- 5) o sistema de cotas seria inconstitucional.

Silva e Silva (2012) defendem, também, que o acesso de forma facilitada ao ensino superior não consegue resolver satisfatoriamente a problemática da exclusão. Seja porque existem outros programas que proporcionam entradas nas instituições particulares de Ensino Superior, por meio de bolsas de estudos, a exemplo do PROUNI, seja porque consideram que estas ações são meramente assistencialistas e, portanto, são temporárias (SILVA; SILVA, 2012).

A oposição às cotas para negros (raciais) foi bem mais acentuada do que para estudantes de escolas públicas (sociais), não sendo nenhuma impropriedade supor que isso, talvez, explique o modelo de ingresso diferenciado que combinou classe e raça, ou seja, beneficiou estudantes negros originários de escolas públicas ou, simplesmente, egressos do sistema público de ensino (SANTOS, 2013).

Para alguns estudiosos, os afrodescendentes nunca foram formalmente impedidos de frequentar as instituições de Ensino Superior por uma questão de cunho racial, mas por motivos socioeconômicos. Logo, esse sistema (cotas raciais), de acordo com Kaufmann (2007) seria inviável: o que deveria ser criado seria um sistema de cotas somente sociais (poder econômico) e não raciais (baseada na tonalidade de pele).

No Brasil, não seria necessário a instituição de cotas raciais para atingir a finalidade

pretendida – o aumento da participação de negros em altos cargos e nas camadas sociais mais elevadas –; bastaria implantar cotas sociais para ingresso nas universidades e institutos. Conseqüentemente, haveria uma maior integração do negro que mais precisa das políticas públicas, levando-se em consideração que 70% dos pobres no Brasil pertencem a esse grupo, sem correr o risco de racializar o país.

Santos, Souza e Sazaki (2013) observam que a cota destinada aos egressos das escolas públicas, quando não define os beneficiários específicos, como negros e/ou indígenas, vem sendo chamada de cota social. Portanto, o conceito de social ficou restrito ao fato de os beneficiários serem oriundos da rede pública de ensino, desvinculando as especificidades de cunho etnicorracial.

O chamado subproduto social das cotas raciais teria, implicitamente, uma questão ideológica: “o que dificulta o acesso democrático à instituição pública de ensino superior é a condição social dos candidatos, contrariando a tese do movimento social negro que tem na história racial do indivíduo a marca que justifica a ação afirmativa” (SANTOS; SOUZA; SAZAKI, 2013, p. 554).

Esses autores indagam se essa cota social deveria mesmo ser admitida como uma medida de ação afirmativa, cujo conceito implica a existência de desigualdades históricas acumuladas contra aqueles que devem se beneficiar da mesma. Acreditam, ainda, que a transferência das vagas relacionadas às cotas raciais não preenchidas pelos candidatos negros que têm direito às mesmas beneficia os segmentos etnicorraciais que não acumularam déficit histórico de cidadania, apresenta, na verdade, um cunho perverso. Entendem, assim, que as cotas sociais não deveriam existir, pois seus beneficiados carecem da carga de discriminações históricas que os negros sofreram.

Outro ponto a ser discutido é que esse modelo de cotas seria uma importação de um modelo que foi pensado para resolver um problema que não é brasileiro – a questão da segregação institucionalizada (BAYMA, 2012). Tal sistema fora idealizado, pioneiramente, pelos Estados Unidos, país que teve um histórico secular de racismo oficializado (praticado pelo Estado), em todos os níveis e poderes de governo.

Ademais, a política de cotas raciais atenderá a apenas uma parte da população brasileira (preta, parda e indígena), beneficiando apenas alguns de seus integrantes, que poderão, inclusive, sofrer ainda maior discriminação nas universidades/institutos, como já foi dito anteriormente, devido ao fato de terem ingressado nestas instituições por meio de vagas destinadas à cota racial.

Vários estudiosos coadunam do pensamento que o critério utilizado para designar se

um indivíduo se enquadra ou não no sistema de cotas é deveras falho, devido à extrema miscigenação existente no país, vez que é muito subjetivo, bem como problemático, definir quem teria direito ou não a tais políticas.

O critério de autodeclaração utilizado no caso de pretos e pardos vai de encontro à instauração das antigas comissões de avaliadores, implantadas na UnB, por exemplo, que, segundo critérios objetivos e subjetivos, decidiam quem seriam os beneficiários das cotas. Lembrando que população negra, segundo o IBGE, é a soma do autodeclarados pretos e pardos.

Além disso, não há como seguir padrões sanguíneos, tais como os seguidos pelos americanos, ou observar apenas uma foto, como se fazia antes da normatização das cotas e avaliar se o candidato é afrodescendente ou não. Tal critério é muito subjetivo, pois irmãos gêmeos podem ter tonalidade de pele diferente, devido à citada miscigenação.

Desse pensamento compartilha Guimarães, (1999, p. 168- 169):

Classificamos ou não as pessoas por sua cor? Consideramos ou não algumas pessoas “brancas” e outras pessoas “negras”? Discriminamos ou não discriminamos as pessoas em termos de cor? Tudo se passa, nessa versão romântica do antirracismo, como se se quisesse negar uma realidade na qual, no íntimo, acredita-se: declara-se que as raças não existem, mas usa-se a classificação de “negros” e “brancos” dos Estados Unidos, como se esta fosse uma classificação racial verdadeira, como se os brancos americanos não fossem, eles próprios, também mestiços; como se eles fossem puros, “cem por cento” brancos. Apenas nossos brancos é que seriam mestiços [...].

Dando continuidade aos argumentos contrários às cotas, Leite (2011) constata que este quadro de assistencialismo do conjunto das políticas sociais, mediante as de ação afirmativa, gera uma cronificação do combate à pobreza. E, à medida que este conjunto se agrava e transmuta em políticas sistemáticas, os resultados, para a sociedade e a sua grande massa de trabalhadores, serão deletérios.

Justamente por operar neste mosaico ideológico, a política de cotas, promete, em nome de reparações sociais, uma suposta mobilidade social ascendente, adquirida a partir de uma desigualdade de gênero, etária, étnica etc. Tudo se transforma em um problema do idoso, da mulher, do jovem, do índio; ou seja, nulifica-se a classe social, porque tudo passa a derivar de grupos específicos, que são descolados de uma totalidade social (LEITE, 2008).

Continuando sua crítica, Leite (2008) assevera que a decisão política de reparar os danos sofridos por segmentos sociais não deve implicar um conjunto de políticas ditas afirmativas. Nem, tampouco, a luta em defesa de políticas específicas que acarretem a subestimação da necessidade de se promover realmente uma luta em benefício destes grupos.

Na atualidade, as ações afirmativas, dentro do sistema capitalista, estão muito mais

próximas de “esmolas” oficializadas, que contam com o auxílio da mídia convencional. De políticos a empresários e artistas, todos pedem “esmolas” em nome das populações sobrando para o capital (SOUZA et al., 2006), “tamanho a sua competência para incorporar os anseios dos trabalhadores para sobreviver, e de encontrar, no seio da classe trabalhadora, serviços ávidos e aptos ao seu chamamento” (LEITE, 2011, p. 29).

A consequência imediata, seguindo o raciocínio do autor, seria “o enfraquecimento da luta por novos direitos e a fragilização daqueles já conquistados. Esse é só um pálido quadro do peso das singularidades e das particularidades na esfera onde só há avanço possível no marco da universalização” (LEITE, 2011, p. 30).

As cotas são ainda consideradas injustas, por, supostamente ferirem, além do princípio da igualdade, a meritocracia. Nessa discussão, Andrews (1997) se concentra na crítica às cotas, por perverter o mérito.

Isso implica assumir que, por trás da defesa do mérito individual, se esconderia, de fato, uma prática discriminatória. Justificam-se as ações afirmativas com a suposição de que não existe esfera social que opere com base puramente no mérito. Como exemplo, têm-se as universidades norte-americanas que utilizam, na admissão de alunos, critérios como – serem filhos de benfeitores ou membros do *alumni*, serem residentes regionais, terem habilidades esportivas, etc.

Nesta perspectiva, o vestibular, que é o sistema mais utilizado para o ingresso no Ensino Superior e Técnico, seria, na verdade, um simulacro de aferição de mérito, através do qual estudantes que demonstram diversas vantagens (econômicas, educacionais e étnicas), concorrem com outros em total desvantagem, pela falta de oportunidades.

Logicamente, priva-se da garantia do padrão de qualidade das universidades públicas. Os vestibulares, cada vez mais rigorosos em critérios de seleção, são uma consequência dessa preocupação e exigem que a educação basilar dos candidatos esteja, também, cada vez mais aprimorada. Contrapostas a essas condições da meritocracia, é preciso identificar até que ponto se estabelece a igualdade entre aqueles que prestam os exames.

Guimarães (2003) exemplifica essa situação, ao afirmar que a rede pública e gratuita de Ensino Médio e Elementar expandiu-se com baixa qualidade, sendo o principal motivo para a melhora desses níveis na rede privada e a estagnação do Ensino Superior Público.

Desse modo, as famílias de classe média e alta motivadas pela oferta de ensino superior de qualidade, asseguradas pelo mecanismo do vestibular, demandaram, em números crescentes, a rede privada de ensino elementar e médio, permitindo não apenas a sua expansão física, mas a melhoria da oferta dos seus serviços, reforçada ainda mais pela concorrência

entre as instituições particulares. Quanto mais se acentuava a concorrência, entretanto, mais difícil ficava para os estudantes das classes médias, cursarem os melhores colégios e alcançarem a universidade pública (GUIMARÃES, 2003).

Conforme este autor, diversos fatores, incluindo o sistema de oferta e procura, fizeram com que a disputa por uma vaga em uma universidade federal alcançasse níveis altíssimos, uma vez que o candidato precisa concorrer com diversos concorrentes para conquistar seu lugar.

Outro ponto polêmico é o fato de que nem todos os negros são desfavorecidos economicamente; por outro lado, nem toda pessoa de pele branca tem condições financeiras de custear seus estudos. Tal discrepância geraria um contrassenso, haja vista que, em regra, as universidades públicas são, em tese, para pessoas que não tenham condições financeiras. Desse modo, os excluídos seriam as pessoas de pele clara.

Igualmente, Oliveira Filho (2009) verifica que o discurso de cidadãos brancos contra as cotas raciais se baseia na crença de que as cotas racializam o Brasil, dividindo, de modo forçado, um país miscigenado. Por fim, segundo diversos estudiosos, a implantação de cotas raciais, no Brasil, é inconstitucional, haja vista ofender os princípios da proporcionalidade e da igualdade, o que foi debatido em tópico próprio.

A maioria desses estudiosos que se posicionam contrários às cotas aponta que a solução para resolver o problema é investir na educação pública, oferecendo um ensino de qualidade, com docentes bem preparados e remunerados, uma vez que se sabe que a educação pública, no Brasil, é bastante débil.

Assim, o governo deveria priorizar uma educação de qualidade, de modo que os estudantes advindos de escolas públicas pudessem competir igualmente com os provenientes de escolas particulares, sem precisar recorrer a medidas assistencialistas.

Desse modo, percebe-se que os argumentos de oposição às cotas não diferem muito entre os autores do tema, bem como não apresentaram nenhuma particularidade que se sobressai. Composto, portanto, praticamente o mesmo discurso, desde os tempos que se iniciaram as discussões acerca das cotas até os dias atuais, quando já existe a normatização desse assunto. Assim, constitui-se uma interrogação que não tem como objetivo obter uma resposta definitiva.

### 3.2.6 Arcabouço jurídico das cotas

A Constituição Federal de 1988, instituindo um Estado Democrático de Direito, assegura, a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país, desde o seu preâmbulo, a justiça e a igualdade. Define, ainda, que constituem objetivos fundamentais da República "construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, art. 5º).

Ao objetivar a eliminação dos diversos tipos de discriminação, a Constituição Federal oferece um ensejo para que as ações afirmativas façam parte do arcabouço jurídico pátrio.

As ações afirmativas também estão correlacionadas ao princípio da dignidade da pessoa humana, estatuído na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 1º, inc. III).

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

Nesse sentido, Taborda (1998, p. 257) assevera que:

a tutela fundamental não é mais a propriedade privada e sim a dignidade da pessoa humana como centro invariável da esfera da autonomia individual que se procura garantir por meio da limitação jurídica do Estado. Exige-se agora do Estado uma intervenção positiva, para criar as condições de uma real vivência e desenvolvimento da liberdade e personalidade individuais.

Ainda na esfera constitucional (BRASIL, *op. cit.*), percebe-se uma série de outros dispositivos que podem ser considerados nesta seara de ações afirmativas, contudo sem utilizar propriamente esta nomenclatura. Dentre eles, podem-se citar os demonstrados no Quadro abaixo:

**Quadro 7** - Dispositivos constitucionais que adotam ações afirmativas.

a) Art. 4º, incisos II e VIII, CF/88.	Prevê que a República Federativa do Brasil, no plano das relações internacionais, deve velar pela observância dos princípios da prevalência dos direitos humanos e do repúdio ao terrorismo e ao racismo.
b) Art. 5º, incisos XLI e XLII, CF/88.	Diz respeito ao princípio da igualdade; punição para qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais, e, enuncia que racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei, e parágrafo 2º,

	consagrando a incorporação do direito advindos dos tratados internacionais.
c) Art. 7º inciso XXX, CF/88.	Refere-se à proibição de diferenças de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.
d) Art. 23, inciso X, CF/88.	Diz respeito à outorga às unidades federadas a responsabilidade combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos.
e) Art. 37, inciso VIII, CF/88.	Assevera que a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão
f) Art. 145, § I, CF/88.	Assevera que, no tocante à ordem tributária, os impostos terão caráter pessoal e serão graduados segundo a capacidade econômica do contribuinte.
g) Art. 170, CF/88.	Dispõe sobre os princípios a que se erige a ordem econômica do Brasil, dentre eles a redução das desigualdades regionais e sociais (inciso VII) e o tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País (inciso IX).
h) Art. 179, CF/88	Prescreve que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios dispensarão às microempresas e às empresas de pequeno porte, assim definidas em lei, tratamento jurídico diferenciado, visando a incentivá-las pela simplificação de suas obrigações administrativas, tributárias, previdenciárias e creditícias, ou pela eliminação ou redução destas por meio de lei.
i) Art. 227, inciso II, CF/88.	Trata da criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Não bastasse a legalidade constitucional, há, também, a legalidade administrativa, uma vez que as instituições de Ensino Superior têm autonomia em relação às suas políticas administrativas, conforme a Constituição: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207).

Estabelecendo a norma constitucional, a garantia institucional e o conteúdo da autonomia das universidades, não condiciona nem um, nem outro, à lei. Não demanda o texto constitucional lei para aplicar, constituir ou definir tal autonomia.

Assim, a própria norma constitucional regula inteiramente o assunto, em

normatividade acabada e completa. Se criada uma universidade pública, qualquer que seja a esfera política que o faça, terá esta assegurada a autonomia, com os contornos definidos na Constituição Federal.

Já no âmbito infraconstitucional, existiram diversas leis ordinárias que podem ser enquadradas no rol das ações afirmativas. A Lei nº 5.465/68 (BRASIL, 1968) foi a primeira delas e reservava 50% de vagas dos estabelecimentos de Ensino Médio agrícola e escolas superiores de Agricultura e Veterinária, a candidatos agricultores ou filhos destes.

Eram reservadas vagas a proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de Ensino Médio. Essa lei, apelidada de lei do boi, devido ao fato de privilegiar, na realidade, os membros da elite rural brasileira, foi revogada através da Lei nº 7.423 de 17 de dezembro de 1985.

Cita-se outra iniciativa pioneira, pouco conhecida, que decorreu de sentença proferida pelo poder judiciário, no estado do Ceará. O Ministério Público Federal ajuizou uma Ação Civil Pública (ACP nº 990017917-00), pleiteando cotas para alunos egressos da rede pública de ensino na Universidade Federal do Ceará. Nesta ação, determinou-se, em setembro de 1999, que a referida Universidade, em nome do princípio da isonomia, reservasse cinquenta por cento (50%) das vagas de todos os seus cursos para estudantes egressos da rede pública de ensino (SILVA, 2009).

Nesta linha de raciocínio, vale destacar as seguintes leis ordinárias, constantes no Quadro abaixo:

**Quadro 8** - Leis ordinárias que adotam ações afirmativas.

a) Lei nº 8.112/90.	Prescreve no seu art. 5º, parágrafo 2º, a reserva de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público civil da União. Foi criada para garantir a inclusão de portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho.
b) Lei nº 8.213/91.	Fixou, em seu art. 93 a reserva para as pessoas portadoras de deficiência no setor privado.
c) Lei nº 10.639/2003	Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.
d) Lei nº 9.029/95.	Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho.
e) Lei nº 9.504/97.	Possibilita a reserva de uma cota de no mínimo 30%

	para mulheres nas candidaturas partidárias. No entanto, essa cota vem sendo reiteradamente descumprida, vez que muitos partidos utilizam, e.g, “ <i>candidatas laranja</i> ” como forma de burlar a legislação.
f) Lei nº 12.288/2010.	Institui o Estatuto da Igualdade Racial, no qual há a previsão da efetivação de ações afirmativas pelo Estado, porém sem mencionar especificamente as cotas para negros.
g) Lei nº 10.741/2003.	Institui diversas garantias para os idosos.
h) Decreto-Lei 5.452/43 (CLT).	Estabelece no art. 373-A, a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres e no art. 354, prevê cota de 2/3 de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas.

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Ressalte-se que durante o longo período de debate acerca da legalidade ou não das cotas, com base nos planos nacionais de direitos humanos, nas previsões das políticas afirmativas, na Lei nº 10.558 de 2002 e no princípio da isonomia, algumas universidades federais aderiram, em seu sistema de ingresso, à admissão de pessoas afrodescendentes e indígenas por meio de cotas, como forma de garantir o acesso à educação superior de pessoas ou grupos excluídos.

Desse modo, é oportuno, neste momento, discorrer acerca dos planos nacionais de direitos humanos nas previsões das políticas afirmativas, sobre a Lei nº 10.558/2002 e, finalmente, acerca do princípio da isonomia. Tais diretrizes serviram de arcabouço jurídico para que várias instituições de ensino começassem a utilizar o sistema de cotas e, posteriormente, também de base para as discussões que antecederam a promulgação da Lei de Cotas.

Quando se fala em políticas afirmativas, não se pode deixar de mencionar o Plano Nacional de Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, alterado, posteriormente, pelo Decreto nº 7.177/2010), que as prevê. Essa previsão encontra-se na Diretriz 09, que trata do combate às chamadas desigualdades estruturais.

No âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, existem vários instrumentos de proteção de direitos fundamentais que, além de proibirem toda forma de discriminação, também preveem a adoção de políticas de promoção da igualdade racial.

Esses instrumentos têm aplicação obrigatória no território brasileiro, após ratificados pela autoridade constitucionalmente competente, por força do disposto na Constituição Federal de 1988: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em

que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988, art. 5º, § 2º).

Assim, o Brasil é signatário de várias convenções, cabendo, por ora, destacar as constantes no Quadro 9, a seguir:

**Quadro 9** - Convenções que adotam ações afirmativas.

a) Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que reconheceu, no plano internacional, a inexistência da concretização da igualdade material. No Brasil, a referida Convenção foi promulgada através do Decreto n.º 65.810, de 08 de dezembro de 1969.	O parágrafo quarto do artigo 1º da referida Convenção introduziu as ações afirmativas como políticas de combate às discriminações raciais, estabelecendo que os países signatários se comprometessem, mediante atuação das autoridades públicas, a implementar o enunciado na convenção.
b) Convenção sobre a Discriminação em Emprego e Profissão n.º 111 da Organização Internacional do Trabalho – OIT. O ato de ratificação foi registrado pelo governo brasileiro, junto à OIT, em 26 de novembro de 1965; internamente foi ratificada em 1968, pelo Decreto n.º 62.150.	O artigo 5º, I, desta Convenção, reza que as medidas especiais de proteção ou de assistência previstas em outras convenções ou recomendações adotadas pela Conferência Internacional do Trabalho não são consideradas como discriminação.
c) Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Aprovada no Brasil pelo Decreto n.º 63.223 de 06 de setembro de 1968.	Deve proscreever qualquer discriminação em matéria de ensino, mas igualmente promover a igualdade de oportunidade tratamento para todos neste campo.
d) Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW). Aprovada no Brasil em 1984 - Decreto n.º 4.377 de 13 de setembro de 2002.	Esta Convenção no artigo 4º, item 1, considera que a adoção de medidas especiais de caráter temporário destinadas a acelerar a igualdade de fato entre o homem e a mulher não se considerará discriminação.

Fonte: elaborado pela autora (2015).

No que diz respeito à hierarquia normativa dos tratados e convenções em matéria de Direitos Humanos, a posição majoritária nos tribunais brasileiros, e adotada pelo STF, entende que as normas constantes nestes documentos submetem-se hierarquicamente à Constituição Federal. Desse modo, não só a Constituição, mas também a referida Convenção, recomendam a efetivação de políticas que integrem grupos excluídos, com vistas a melhor materializar a igualdade que é um dos objetivos da República.

Ainda observando sob o prisma do Direito Internacional dos Direitos Humanos, é necessário destacar o princípio de não discriminação que baliza toda a temática dos direitos econômicos, sociais e culturais. Esse princípio é caracterizado como sendo uma garantia fundamental, na medida que se salienta nele o caráter instrumental, garantidor do direito de igualdade.

Trindade (2002, p. 55) assevera que o princípio de não discriminação está vinculado às políticas de ação afirmativa para grupos ou populações vulneráveis: “As políticas de ação afirmativa para grupos vulneráveis encontram-se diretamente vinculadas à luta pela prevalência do princípio da não discriminação”.

Quanto à Lei Federal n.º 10.558/2002:

Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros (BRASIL, 2002, art. 1º).

A referida lei surgiu com o intuito de indenizar os afrodescendentes pelo descaso existente na sociedade, com base nos seus anos de lutas por um espaço no meio social, bem como galgar posições igualitárias no plano de ensino.

Com observância ao princípio da isonomia, disposto na Constituição (BRASIL, 1988, art. 5º), “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)” pode-se perceber a legalidade das ações afirmativas para as classes minoritárias.

Barroso (2002, p. 159), acerca de tal princípio, esclarece que:

(...) costuma-se afirmar que a isonomia traduz em igualdade na lei ordem dirigida ao legislador e perante a lei ordem dirigida ao aplicador da lei. Em seguida, é de praxe invocar-se a máxima aristotélica de que o princípio consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que eles se desigualem.

É nesse sentido que as cotas são medidas que perseguem a efetivação da igualdade, procurando diminuir ou eliminar as consequências dos atos discriminatórios ocorridos no passado. Percebe-se, neste ponto, que o sistema propõe resguardar a chamada igualdade material.

A igualdade material, segundo Silva (2009), é um princípio que visa proporcionar tanto a garantia individual, quanto tolher favoritismo. Por isso, os poderes públicos, através de ações corretivas e do estabelecimento de direitos relativos à assistência social, educação, trabalho e lazer procuraram promover uma igualdade material. Ou seja, o tratamento equânime de todos os seres humanos, bem como a sua equiparação, no que diz respeito às possibilidades de concessão de oportunidades.

Ressalta-se que a igualdade material envolve a igualdade formal, no sentido de que o princípio da igualdade material absorve e estende o da formal, pois além de proibir a discriminação, proporciona políticas públicas que buscam extinguir as desigualdades sociais. Desse modo, de acordo com Silva (2010, p. 215), “a Constituição procura aproximar os dois tipos de isonomia, na medida em que não se limitara ao simples enunciado da igualdade perante a lei. Acrescenta vedações à distinção de qualquer natureza e qualquer forma de discriminação”.

Por outro lado, a igualdade formal consiste naquela que é disciplinada pela lei, ou seja, é a igualdade perante a norma, positivada na Constituição Federal. Através da igualdade

formal, fica estabelecido, por exemplo, no art. 5º da CF/88, que todos os cidadãos natos ou naturalizados, homens e mulheres, negros e brancos, são iguais perante à lei.

Em complemento às considerações antes expendidas, Moraes (2009, p. 19) adverte acerca da importância de tratar o princípio da igualdade com cautela, analisando a situação com razoabilidade:

a desigualdade na lei se produz quando a norma distingue de forma não razoável ou arbitrária um tratamento específico a pessoas diversas. Para que as diferenciações normativas possam ser consideradas não discriminatórias, torna-se indispensável uma justificativa objetiva e razoável, de acordo com critérios e juízos valorativos genericamente aceitos, cuja exigência deve aplicar-se em relação à finalidade e efeitos da medida considerada, devendo estar presente por isso uma razoável relação de proporcionalidade entre os meios empregados e a finalidade perseguida, sempre em conformidade com os direitos e garantias constitucionalmente protegidos.

A Constituição Federal prevê, em seu artigo 206, inciso I, que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nesta mesma esteira, em seu artigo 208, inciso V, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado por meio da garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Após discorrer acerca dos planos nacionais de direitos humanos nas previsões das ações afirmativas, acerca da Lei nº 10.558/2002 e sobre o princípio da isonomia, que serviram de arcabouço jurídico para que várias instituições de ensino começassem a utilizar o sistema de cotas, é importante ressaltar que, antes do advento da Lei nº 12.711/2012, o sistema de cotas poderia ser regulamentado por lei complementar, mediante intervenção estatal, ou seja, cada estado tinha sua lei que regulamentava esse sistema.

Passaram, assim, a existir as políticas de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal, dispondo de cotas para afrodescendentes em universidades, como, por exemplo, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB). No âmbito dos estados brasileiros, foram aprovadas as leis constantes do Quadro abaixo, apoiadas no arcabouço jurídico explanado.

**Quadro 10** - Leis estaduais que adotam ações afirmativas

a) Lei nº 3.524 de 28 de dezembro de 2000: fixa a reserva de 45% das vagas, nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, para estudantes das redes públicas municipal e estadual de ensino. Passou a ser aplicada também no vestibular de 2004 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).
b) Lei nº 3.708 de 9 de novembro de 2001: institui o sistema de cotas para estudantes denominados negros ou pardos, com percentual de 20% das vagas das universidades estaduais do Rio de Janeiro.
c) Lei nº 3.730, de 13 de dezembro de 2001: institui o Conselho Estadual dos direitos do negro - CEDINE/RJ.
d) Lei nº 4.151 de 4 de setembro de 2003: institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro.

e) Lei nº 2.894 de 31 de maio de 2004: dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências.
f) Lei nº 14.832 de 12 de julho de 2004: institui cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências.
g) Lei nº 15.259 de 27 de julho de 2004: institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - para os grupos de candidatos que menciona.
h) Lei nº 5.346 de 11 de dezembro de 2008: dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais do Rio de Janeiro.
i) Lei nº 5.969 de 09 de maio de 2011: institui o ano de 2011 como "ano estadual das populações afrodescendentes e das políticas de promoção da igualdade racial".

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Importante salientar que, apesar da busca em se efetivar a igualdade a partir do incentivo a políticas públicas que a implementem, como as iniciativas acima expostas, emergiram, na sociedade, diversas manifestações contrárias à Lei de Cotas. Tais manifestações foram judicializadas através de Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI), como também na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), discutindo-se sua constitucionalidade, justiça e, até mesmo, a sua eficácia.

Para se ter uma ideia das controvérsias surgidas quando da adoção das cotas, Silva (2010) aponta, por exemplo, o que ocorreu em 2003, no momento da efetivação das matrículas dos alunos aprovados no primeiro exame vestibular na UERJ e na UENF com cotas raciais. O Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro recebeu, de candidatos brancos preteridos por alunos pretos e pardos beneficiados por esse sistema, mais de 200 mandados de segurança individual.

O então deputado estadual Flávio Bolsonaro, pelo Partido da Frente Liberal – PFL (atual Democratas) propôs, também, duas representações objetivando a declaração de inconstitucionalidade das referidas leis estaduais. Alguns meses depois, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) ajuizou uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI), perante o Supremo Tribunal Federal (STF), financiada pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com Silva (2010), essas ações judiciais que contestavam a constitucionalidade das medidas afirmativas embasavam seus pedidos em diversos motivos: a violação do princípio da igualdade, do mérito, da proporcionalidade, da Federação, da autonomia universitária e, até mesmo, a inexistência de critérios seguros ou científicos para se identificar os beneficiários dessas medidas.

Contudo, prevaleceu o entendimento a favor das cotas, com a decisão proferida na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186-2. Esta ação foi

proposta pelo partido político DEMOCRATAS (DEM), contra atos administrativos da Universidade de Brasília (UnB), que instituíram o programa de cotas raciais para ingresso naquela universidade, baseada na suposta ofensa aos artigos 1º, *caput* e inciso III; 3º, inciso IV; 4º, inciso VIII; 5º, incisos I, II, XXXIII, XLII, LIV; 37, *caput*; 205; 207, *caput*; e 208, inciso V, da Constituição Federal de 1988. Os ministros julgaram improcedente a ADPF nº 186, ajuizada na Corte pelo DEM, destacando-se o seguinte trecho:

[...] Embora a importância dos temas em debate mereça a apreciação célere desta Suprema Corte, neste momento não há urgência a justificar a concessão da medida liminar. O sistema de cotas raciais da UnB tem sido adotado desde o vestibular de 2004, renovando-se a cada semestre. A interposição da presente arguição ocorreu após a divulgação do resultado final do vestibular 2/2009, quando já encerrados os trabalhos da comissão avaliadora do sistema de cotas. Assim, por ora, não vislumbro qualquer razão para a medida cautelar de suspensão do registro (matrícula) dos alunos que foram aprovados no último vestibular da UnB ou para qualquer interferência no andamento dos trabalhos na universidade. Com essas breves considerações sobre o tema, indefiro o pedido de medida cautelar, *ad referendum* do Plenário. (ADPF 186-2. STF. Ministro Ricardo Lewandowski)

Assim, após intenso período de discussões e divergências, a política de cotas foi julgada, finalmente, constitucional, por unanimidade, pelos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), em 26 de abril de 2012. Desse modo, em 29 de agosto de 2012, promulgou-se a Lei nº 12.711, que dispõe sobre cotas para o ingresso de estudantes de escolas públicas em universidades federais e instituições federais de Ensino Técnico e Médio, já em vigor no ordenamento jurídico, desde 2013.

A citada lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de Educação Superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

Outros documentos legais formam a base legal do referido Decreto, e estão nele expresso nas seguintes leis, conforme o Quadro a seguir.

**Quadro 11** - Leis que formam a base legal do Decreto nº 7.824/2012.

a) Lei Federal 12.288 /2010.	Determina ao poder público assegurar a igualdade de oportunidades à população negra no mercado de trabalho (campo histórico da discriminação racial);
b) Lei Estadual 3.730/2001.	Cria o Conselho Estadual dos Direitos do Negro (CEDINE);
c) Lei Estadual 5.346/2008.	Estabelece o dever do estado do RJ de incluir os

	estudantes alvo de ações afirmativas preparando-os para o ingresso no mercado de trabalho;
d) Lei Estadual 5.969.	Institui o ano de 2011 como “Ano Estadual das Populações Afrodescendentes e das Políticas de Promoção da Igualdade Racial”.

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Neste momento, cabe, ainda, uma análise sucinta da Lei nº 12.711/12, objeto do presente estudo. Tal lei é bastante sintética, conta com apenas 09 artigos: no artigo primeiro, o legislador vincula, obrigatoriamente, todas as universidades federais a reservar 50% das vagas para alunos que cursaram, integralmente (três anos ininterruptos), o Ensino Médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, art. 1º). O parágrafo único do referido artigo estabelece que, dessas vagas, a metade (50%) serão destinadas àqueles oriundos de famílias com renda *per capita* de, até, um salário mínimo e meio por família, segundo os valores atuais.

Nesse ponto, existem críticas, haja vista que alguns acreditam que o critério da renda *per capita* deveria ser estendido a todos os candidatos às vagas, pois não é razoável que aqueles que ultrapassem tal faixa de renda venham a ser inclusos; isso retiraria, em parte, o caráter social da ação afirmativa. Com efeito daria margem para pessoas que não são hipossuficientes se utilizassem dessa medida como vantagem indevida e não como uma condição de inclusão.

O artigo terceiro institui que as vagas citadas no artigo primeiro (50% de alunos oriundos de escola pública, mais 50% dos referidos alunos de escola pública que não ultrapassem a renda per capita permitida) serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na proporção mínima igual à população registrada dessas etnias, pelo último senso do IBGE na unidade da Federação onde estiver a instituição. Essas estatísticas aplicam-se em cada curso e turno. O parágrafo único do artigo terceiro excetua que, na falta de completar o quórum de pretos, pardos e indígenas, o remanescente das vagas deverá ser completado por alunos oriundos de escolas públicas.

Já os institutos federais de educação técnica de nível médio, como é o caso do Instituto Federal do Tocantins, *campus* Gurupi, são regulados pelos artigos quarto e quinto e respectivos parágrafos únicos da referida lei (BRASIL, 2012, arts. 4º e 5º). Obedecem ao mesmo definido, anteriormente, para as universidades federais.

O artigo sexto especifica os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa: o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, ouvida a Fundação Nacional do Índio. A revisão do programa está prevista no artigo sétimo, no prazo de dez anos, ou seja, acontecerá no ano de 2022, atendendo,

também, nesse momento, o pressuposto da temporariedade existente nesta medida de ação afirmativa, verificando ou não a sua adequação social, seus efeitos e as transformações causadas.

Neste sentido, o sistema de cotas deve ser entendido apenas como o primeiro passo no caminho para a eliminação das desigualdades no ensino. A cota é somente uma medida inicial enquanto se buscam outros caminhos. Ou seja, enquanto as medidas de caráter especial estiverem vigentes (e, no caso das cotas, o tempo previsto, como dito acima, é de dez anos), cumpre, ao Estado, concomitantemente colocar em prática, outras de caráter geral e permanente, que erradiquem as causas que motivam a adoção das cotas.

O prazo e a reserva mínima de vagas a serem observados pelas instituições encontram-se no artigo oitavo da lei, que institui quatro anos (até agosto de 2016) para adequação total ao programa e 25% de reserva de vagas imediatas, respectivamente.

Há critérios objetivos de seleção de candidatos ao Ensino Superior no vestibular. Tal medida de avaliação é empregada em todo o país, consistindo em provas de conhecimentos que cobram do estudante saberes adquiridos durante a vida estudantil. Esse talvez seja o problema em questão, o momento da meritocracia condicionada.

As universidades públicas foram criadas para satisfazer a promessa constitucional, que estabelece: a “educação é direito de todos e dever do Estado e da Família, (...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). No mesmo sentido, assevera que: “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” e inciso VII: “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, art. 206, inc. IV).

Observa-se que as universidades públicas atendem a um interesse da justiça social, que compreende a sociedade como um todo: a garantia de um ensino de qualidade, sendo o que mais evidencia isso a característica da gratuidade. Ou seja, retira-se o valor econômico, entendendo isso como uma forma de igualar as camadas sociais no ambiente universitário.

Porém, constata-se, por fatores históricos, que existe uma elitização do ensino público, haja vista grupos marginalizados restarem sem acesso ao ensino superior por apresentarem condições desiguais de competição por uma vaga na universidade. Os incluídos, nesses grupos, são pessoas de baixa renda, negros, pardos e indígenas. Segundo Passos (2015, p. 117), “desmistificar concepções preconceituosas que permeiam representações e práticas cotidianas opressoras no interior da universidade e permitir que perspectivas epistemológicas interculturais e multirraciais sejam tomadas como referências” é o principal desafio para docentes e discentes.

A gerência da educação básica pública, no decorrer dos anos, fez com que as chances do indivíduo desprovido economicamente de cursar o Ensino Superior em uma universidade pública fossem reduzidas, criando um grande obstáculo e impedindo-o de cursar um ensino de qualidade. A pessoa que possuía condições financeiras favoráveis tinha privilégios, por financiar a rede privada de educação, que oferece um acompanhamento ao aluno em prol de desenvolver todo seu potencial de aprendizado.

As universidades públicas são ocupadas por indivíduos provenientes das classes mais favorecidas. Em outros termos, cursos particulares são destinados aos mais pobres e os públicos, aos provenientes das classes mais favorecidas. Assim, conforme os defensores das cotas, a presença cada vez maior das classes subrepresentadas nestas instituições de ensino é uma questão de justiça e reparação histórica.

Isto posto, após esta sucinta análise da citada Lei, constata-se que a adoção do sistema de cotas é de natureza normativa e legal, em obediência aos ditames jurisprudenciais e constitucionais, estando, ainda, de acordo com as ações afirmativas e leis complementares. Desse modo, restando condições de fomentar a chamada igualdade formal e material.

### **3.2.7 A constitucionalidade das cotas**

A Constituição Federal de 1988 assevera que podem existir critérios diferenciadores entre indivíduos e grupos, conquanto que os motivos alegados forem, de fato, justificáveis, são as chamadas discriminações positivas ou legítimas. Dessa forma, tais diferenciações não estariam violando o princípio de igualdade, visto que seria uma forma de tratar com igualdade os desiguais.

No entendimento de Martins (1996, p. 202)

O princípio da dignidade da pessoa humana, positivado pelo art. 1º, III e também no art. 3º da Constituição Federal serve de base para as ações afirmativas principalmente, quando traça os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos, de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Dessa forma, o sistema de cotas nas universidades é constitucional, pois não fere o princípio constitucional da isonomia, sendo medidas diferenciadas com vistas a compensar as desigualdades existentes e justificam-se devido às discriminações.

Assim o Supremo Tribunal Federal (STF), em sessão realizada no dia 26 de abril de 2012, julgou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n° 186, ajuizada pelo partido dos Democratas (DEM), na qual foi afirmada a constitucionalidade da reserva de vagas na Universidade de Brasília (UnB), por meio das cotas raciais e sociais. Confirmou, portanto, a possibilidade jurídica dessa espécie de política pública de ação afirmativa.

Contudo, inobstante tal decisão, ainda pairam dúvidas e controvérsias acerca da reserva de vagas. A população se divide em grupos e pessoas favoráveis e desfavoráveis a tal política nas universidades públicas, cujas justificativas são as mais variadas. Com posicionamento divergente, Kaufmann (2007) defende que a CF/88 não dá ensejo à implementação legal da discriminação positiva.

Em que pese a existência de posições conflitante sobre o tema, a Presidente Dilma Rousseff sancionou a chamada Lei das Cotas (Lei n° 12.711/12), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. No sentido de dar cumprimento à Lei n° 12.711/12, foi publicado o Decreto n° 7.824, de 11 de outubro de 2012, que passou a regulamentá-la. Com essa normatização, aliada à sua questão constitucional, com vistas a promover a igualdade material, as cotas ganharam espaço no âmbito social, político e jurídico.

Sobre a política de cotas para o ingresso dos negros nas universidades, no que diz respeito à questão da cidadania, Gentili (2000, p. 247) destaca que, como direito social, a educação “remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum”.

Isso significa que não basta que todos tenham o mesmo direito de ir à escola, ou seja, não é suficiente apenas constar, nos documentos legais, o direito à educação; é preciso que tenham, também, condições e possibilidades para tanto. Sendo necessárias, ainda, medidas em conjunto entre Estado e sociedade, visando à efetiva implementação de políticas públicas que realmente garantam a democratização do direito à educação de qualidade a todos, sem distinções.

Almejando, portanto, promover a cidadania e a democratização quanto ao Ensino Superior, mas, também “democratizar o acesso a espaços sociais e culturais” (FONSECA, 2009, p. 111), as ações afirmativas estariam atendendo ao princípio da igualdade. A noção moderna do princípio da igualdade, além de não discriminar arbitrariamente, visa promover a igualdade de oportunidades, dentre as quais, o acesso à educação superior pública.

No entanto, para muitos estudiosos, esta medida deve ser usada com cautela, pois deve observar se não há outros meios de reparação.

Neste sentido, leciona Kaufmann (2007, p. 272):

As medidas precisam ser as mais limitadas possíveis. Por isso, é conveniente estabelecer prazos certos de duração para as ações afirmativas e elas devem prever um critério de qualificação mínima para os candidatos. Mesmo porque pessoas sem qualificação não teriam condições de acompanhar o ritmo dos demais colegas, ficariam desmotivadas e, conseqüentemente, abandonariam seus cargos e ou estudos.

Seguindo o raciocínio de Kaufmann (2007), deve-se analisar se, realmente, o sistema de cotas será eficaz, pois é inócuo aprovar o candidato, se este não tiver condições intelectuais de permanecer na universidade. Caso contrário, este candidato irá somente majorar a lista de desistentes da instituição, excluindo aqueles que, de fato, estariam preparados para concluir tal etapa com sucesso.

Assim, como afirma Silva (2005, p. 268):

Os critérios diferenciadores suficientes a caracterizar a legitimidade de determinado ato consistem, basicamente, nos seguintes elementos: os objetivos dos atos discriminatórios devem ser lícitos; a desigualdade deve possuir umnexo plausível com a finalidade da norma; e o estabelecimento da diferença ter um conteúdo de razoabilidade e proporcionalidade.

Segundo esses autores, deve-se observar a proporcionalidade entre a necessidade e o impacto que esta intervenção pode causar nos direitos fundamentais de igualdade. Cada fato que venha ter a necessidade de diferenciar os desiguais deve ter analisada a razoabilidade e a proporcionalidade do caso. Neste contexto Pedro Lenza (2010) assevera que a dificuldade neste caso consiste em saber em que média a desigualdade não geraria inconstitucionalidade. Inobstante essas ponderações prevaleceu o entendimento de que as cotas são totalmente constitucionais.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo explica, detalhadamente, a escolha da metodologia adotada, o procedimento de coleta e os utilizados para a análise dos dados. Em primeiro lugar, será apresentada a metodologia de pesquisa utilizada, destacando sua adequação ao presente estudo; em segundo lugar, expõe-se a população e amostra. Por fim, apresentam-se os procedimentos de coleta e análise dos dados e algumas limitações do presente estudo.

### 4.1 MÉTODO

Inicialmente, convém lembrar que a pesquisa é considerada um procedimento formal, como método de pensamento reflexivo, que necessita de um tratamento científico e se constitui no caminho que leva ao conhecimento da realidade ou para descobrir verdades parciais. Nesse contexto, significa muito mais do que apenas procurar a verdade, mas encontrar respostas para as questões propostas através de estudos sistemáticos (MARCONI; LAKATOS, 2013).

Segundo este mesmo pensamento, Selltiz (1987) lembra que a finalidade da pesquisa é descobrir respostas para certas questões mediante a aplicação de métodos científicos. Distingue-se de outras modalidades de pesquisa pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para realidade empírica como pela forma de comunicar o conhecimento obtido (RUDIO, 2007).

Como assevera Rudio (2007), uma pesquisa devidamente planejada, realizada e concluída, não é apenas o mero resultado, de forma automática, de um roteiro cegamente seguido, mas deve ser vista como uma obra de criatividade, que advém da intuição e originalidade do pesquisador; as fases do método devem ser indicadoras de um caminho, dando, porém, ao investigador, a chance de poder manifestar seu modo próprio de expressar-se.

Segundo Marconi e Lakatos (2013), no levantamento de dados podem sugerir problemas, hipóteses e orientações para outras fontes de coleta. Vários são os recursos utilizáveis para o levantamento e a configuração dos dados empíricos; os métodos e as técnicas empíricas de pesquisa, cujas aplicações possibilitam as várias formas de investigação

científica: “toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 43).

O estudo de um fenômeno complexo, como o da política de cotas, em função da massa de informações articuladas, demanda uma pluralidade metodológica e a polissemia de técnicas, a fim de contribuir com o meio acadêmico.

Assim, o presente trabalho, teve como: a) finalidade: a pesquisa básica; b) objetivo: a pesquisa descritiva; c) procedimentos técnicos: a pesquisa documental e o estudo de caso e d) natureza: a pesquisa qualitativa com aportes quantitativos na análise documental.

De acordo a classificação proposta por Appolinário (2006), tal pesquisa apresenta a finalidade básica, já que obtém elementos que proporciona valor agregado à doutrina, mas que não têm vocação de aplicabilidade imediata, sendo aquela que investiga novos fenômenos físicos, juntamente com seus fundamentos.

A pesquisa em questão é descritiva, uma vez que tem como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômenos. Pode ser também elaborada com a finalidade de identificar possíveis variáveis” (GIL, 2010, p. 27). Este procedimento utiliza, normalmente, técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Aqui, almejou-se estudar as características de determinado grupo (estudantes cotistas e gestores), levantando suas opiniões, atitudes e crenças acerca das cotas.

Segundo Rudio (2007), a pesquisa descritiva pode aparecer sob diversas formas, como, por exemplo: pesquisa de opinião, na qual se procura saber que atitudes, pontos de vista e preferências têm as pessoas a respeito de algum assunto, com intuito, geralmente, de se tomar decisões sobre o mesmo. Richardson (1985, p. 30) sintetiza que os “estudos de natureza descritiva propõem-se a investigar ‘que é’, ou seja, a descrever as características de um fenômeno real”.

Buscou-se aferir o impacto da proposta de democratização da educação, por meio das políticas de cotas, no IFTO, *campus* Gurupi. Nesse contexto, este tipo de pesquisa apresenta, como características: observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir, com precisão, a frequência que um fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores.

Lembrando que a escolha de quaisquer técnicas de coleta de dados depende, particularmente, da adequação ao problema da pesquisa, de acordo com as fases do método proposto por Rudio (2007). Assim, a primeira técnica adotada para colher os dados aqui pleiteados foi a entrevista.

Definida por Haguette (1997, p. 86), a entrevista é um “processo de interação social

entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Atualmente, é a técnica mais disseminada no processo de trabalho de campo, através da qual se busca recolher informações, ou seja, coletar dados tanto objetivos quanto subjetivos.

A entrevista semiestruturada foi utilizada, na presente pesquisa, considerando a necessidade de entender as percepções e perspectivas dos envolvidos em relação ao processo de implementação das políticas de cotas. O intuito de buscar, compreender e analisar as interpretações e particularidades dos indivíduos envolvidos, no fenômeno pesquisado, foi fundamental para responder ao problema apresentado na pesquisa.

Uma das formas de entrevista mais utilizadas, em Ciências Sociais, é a semiestruturada, que combina indagações abertas e fechadas, de modo que o entrevistado tenha certa liberdade para discorrer sobre o tema ora apresentado. O pesquisador, neste tipo de entrevista, deverá guiar-se por um roteiro de perguntas previamente definidas, mas estas devem ser feitas de modo semelhante a uma conversa de cunho informal.

Deve tentar, ainda, o pesquisador direcionar a entrevista para o tema proposto, podendo fazer, inclusive, indagações extras, com a finalidade de esclarecer assuntos que não apresentaram tanta clareza ou mesmo nos casos em que o entrevistado não tenha se atentado ao tema ou não tenha conhecimento suficiente do mesmo. Ademais, produz uma melhor amostra da população de interesse, que, no caso, são os alunos cotistas, coordenadores e diretor. A entrevista tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos (SELLTIZ et al., 1987).

Neste tipo de pesquisa, é possível, ainda, a correção de eventuais enganos, por parte dos entrevistados, que não poderiam fazê-la, no caso da utilização do questionário, além de ajudar no aprofundamento acerca de determinados assuntos delicados e complexos, como o de cotas. A interação e a maior liberdade entre o pesquisador e o entrevistado contribuem para uma maior incidência de respostas espontâneas e uma troca maior entre os mesmos. Assim, tal metodologia se mostrou eficaz quanto à investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos entrevistados que determinam significados pessoais de suas atitudes e/ou comportamentos.

Neste processo de entrevistas, solicitou-se, aos entrevistados, que comentassem as suas percepções, experiências e considerações acerca do objeto da pesquisa, qual seja, as cotas. Para tanto, foi elaborado um roteiro para entrevista, com o tema central relacionado à política de cotas no IFTO, *campus* Gurupi, enfocando fatores de acesso, desempenho, permanência de estudantes cotistas, bem como discriminação. A divulgação dos resultados,

obtidos nesta etapa da pesquisa, pretendeu fomentar a discussão e ampliou o leque conceitual de entendimento acerca do tema e, a partir das opiniões obtidas, contribuiu no debate acerca da eficácia das políticas de cotas.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 65) “(...) o objetivo da entrevista é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Dessa forma, procurou-se dialogar com o corpo institucional, a fim de obter dados, tornando a comunidade institucional presente e participante na pesquisa.

Com isso, afirma-se que a possibilidade de conhecer opiniões, histórias de vida e questionamentos de estudantes acerca das cotas podem contribuir para o estudo e análise da sua implementação, bem como diagnosticar possíveis melhoras. Visou, também, inferir se o sistema de cotas tem sido visto como uma política educacional eficaz ou apenas um paliativo na tentativa de sanar a desigualdade social, gerada desde a colonização brasileira, entre negros e brancos; ou seja, questionou-se se as cotas no ensino reduz, de fato, as desigualdades e o racismo.

Nesse contexto, as entrevistas foram realizadas com estudantes cotistas raciais e sociais, inferindo como estes vivenciam sua condição. Foram entrevistados, também, os coordenadores dos cursos técnicos e superior do instituto, bem como o diretor. As entrevistas duraram, aproximadamente, uma hora, foram realizadas nas dependências do *campus* e devidamente gravadas, durante o período de outubro a dezembro de 2015.

O presente estudo tomou, como objeto de estudo, o processo de implementação do sistema de cotas no IFTO, *campus* Gurupi, que é recente e como categorias de análise: percepção pessoal sobre as cotas, desdobramentos no espaço acadêmico e discriminação. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, que, segundo Yin (2001, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, a partir do qual se faz uma pesquisa de um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade, com o objetivo de realizar uma indagação, em profundidade, para se examinar o ciclo de sua vida ou algum aspecto particular desta (RUDIO, 2007).

Sendo um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos, Yin (2001) entende que o estudo de caso é uma valiosa estratégia de pesquisa no processo educativo. Ressalte-se, ainda, que é muito importante, no estudo de caso, conhecer as particularidades e complexidades do caso específico.

Conforme Yin (2001), o estudo de caso é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real,

cujos limites entre este e o contexto não são claramente percebidos. No caso em questão, foi utilizado tal método com o intuito de explorar situações da vida real dos cotistas, cujos limites não estão claramente definidos.

Suas finalidades, segundo este autor, são: a) descrever os vínculos causais em intervenções da vida real, que se mostram muito complexos para as estratégias experimentais ou as utilizadas em levantamentos; b) descrever uma intervenção e o contexto da vida real em que ocorreu; c) descrever tópicos dentro de uma avaliação e, d) descrever situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresente resultados de forma clara.

De acordo com Gil (2010, p. 117), “as etapas do estudo de caso não se dão numa sequência rígida. Seu planejamento tende a ser mais flexível e com frequência o que se foi desenvolvido numa etapa determina alterações na seguinte”. Acrescenta este autor que tal procedimento requer a utilização de diversas técnicas de coleta de dados, sendo muito importante para garantir credibilidade aos resultados. Desse modo, na maioria dos estudos de caso bem conduzidos, a coleta de dados é feita mediante entrevistas, observação e análise de documentos.

Portanto, pode-se considerar que o estudo das cotas no IFTO, *campus* Gurupi, ainda se encontra no estágio de investigação empírica e, por isso, a escolha do método do estudo de caso pareceu ser a mais apropriada para a realização desta pesquisa. Tal pesquisa permitiu, ainda, identificar os desafios e dificuldades que a implantação das cotas trouxe ao cotidiano do local de pesquisa para assegurar o acesso, desempenho e a permanência com qualidade aos estudantes cotistas, bem como analisar acerca da discriminação contra os cotistas.

Dada às particularidades do programa de cotas, a investigação pautou-se por uma abordagem metodológica qualitativa. Esta relaciona-se às informações obtidas, tornando viável inferir elementos gerais sobre consciência acerca das cotas da população estudantil e dos gestores e a sua relação com o racismo e a discriminação no país. Ressalte-se que a pesquisa qualitativa pode utilizar de aportes quantitativos e, na maioria das vezes, se complementam dentro de uma pesquisa (MINAYO, 1996).

Esta última, conforme Minayo (1993) tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis.

Günther (2006) apresenta cinco conjuntos de atributos da pesquisa qualitativa, quais sejam: a) características gerais; b) coleta de dados; c) objeto de estudo; d) interpretação dos resultados; e) generalização.

Quanto às características gerais, aponta que existe a necessidade de compreensão como princípio do conhecimento, que se preocupa em analisar relações complexas, ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis. Em relação à coleta de dados, diz que o estudo de caso é um ponto de partida ou elemento essencial da pesquisa qualitativa.

No que diz respeito ao objeto de estudo, lembra que Mayring (2002) aduz que a ênfase na totalidade do indivíduo, como objeto de estudo, é essencial para este tipo de pesquisa (princípio da Gestalt). A concepção do objeto de estudo qualitativo é comumente vista na sua historicidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual indivíduo se formou.

Quanto à interpretação dos resultados, acentua que os acontecimentos no âmbito da pesquisa não são desvinculados da vida cotidiana, o que leva a uma contextualidade como fio condutor da análise, em contraste com uma abstração nos resultados para que sejam generalizáveis. Finalmente, acerca da generalização, assevera que esta passa por quatro dimensões, com base nas quais Mayring (2002) introduz o conceito da generalização argumentativa.

Minayo (1993) acrescenta, a esta discussão, que as pesquisas qualitativas se desenvolvem, essencialmente, no campo da subjetividade e do simbolismo. A compreensão das relações humanas com os significados que as animam é distinta do agrupamento dos fenômenos sob conceitos genéricos dados pelas observações e experimentações e descoberta de leis que ordenariam o social; apresenta, como meta, uma aproximação de intimidade entre sujeito e o objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: diz respeito à empatia, aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Aponta Lima (2010) para o fato de as abordagens qualitativas permitirem a apreensão da dinâmica e da complexidade que envolve um programa social. O autor situa tal programa no contexto social, econômico, político, cultural e institucional, mas ressalta que tem crescido a convicção de que as abordagens qualitativas e quantitativas não são dicotômicas, mas sim complementares.

Segundo Gunther (2006), os critérios científicos que devem cumprir qualquer pesquisa são:

(1) Confiabilidade: indica a capacidade que devem ter os instrumentos utilizados de produzir medições constantes, quando aplicados a um mesmo fenômeno;

(2) Validade: indica a capacidade de um instrumento produzir medições adequadas e precisas para chegar a conclusões corretas, assim como a possibilidade de aplicar as

descobertas a grupos semelhantes não incluídos em determinada pesquisa.

Neste contexto, a abordagem qualitativa de um problema, para este autor, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Os estudos que empregam essa abordagem podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. A pesquisa qualitativa utiliza, de forma mais acentuada, dados qualitativos, isto é, informações obtidas durante a pesquisa que não podem ser expressas em números, sob pena de perder o objetivo inicial a qual se propôs.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada também a pesquisa documental. Foram analisados documentos institucionais, ou seja, materiais que ainda não receberam um tratamento analítico a pesquisa pode ser considerada documental. Pádua (2004, p. 68) afirma que “pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos”.

Dessa forma, ressalta-se que foi dado enfoque a pesquisa de documentos oficiais e institucionais, com o levantamento de informações que permitiram compreender o funcionamento, as implicações da política de cotas implementada no instituto e verificar as informações que asseguram o compromisso da instituição para o desenvolvimento dos estudantes.

Para tanto, foram analisados documentos institucionais como dados estatísticos da secretaria acadêmica, minutas, portarias, editais, censos e históricos escolares. Foram analisados, também, resoluções internas, relatórios de resultados acadêmicos do período de 2013-1 a 2015-1, editais que tratam das questões que permeiam as ações afirmativas como a assistência estudantil, dentre outros.

Os dados da secretaria acadêmica, nos institutos, denominada de Coordenação de Registros Escolares (CORES), possibilitaram conhecer os resultados de ingresso e permanência dos estudantes matriculados no *campus*, assim como trouxeram informações sobre as decisões relativas a procedimentos internos adotados, relacionados aos discentes, enquanto o histórico escolar serviu de base para a análise do desempenho dos estudantes cotistas. Houve também levantamento de informações junto ao setor de Recursos Humanos para a obtenção de dados acerca do quantitativo e titulação dos servidores.

Foram observados, ainda, dados dos processos seletivos oferecidos entre 2013 a 2015, com informações coletadas no portal do IFTO, *campus* Gurupi e outras fornecidas pela Comissão Permanente de Processos Seletivos. Este interstício temporal justifica-se pelo fato

de, embora antes do vestibular 2013/1, o *campus* oferecesse vagas para as classes subrepresentadas, não houve o preenchimento de nenhuma dessas vagas por cotistas.

A consulta a essas fontes documentais foi muito importante, à medida que tornou possível obter informações referentes à estrutura e organização dos certames, à descrição dos cursos ofertados e às condições para o ingresso dos alunos cotistas na instituição. A análise, a partir dos resultados dos vestibulares, justifica-se por ainda ser esse concurso a principal forma de entrada no sistema oficial de Ensino Superior (RIBEIRO, 1982; SILVA; MELO, 2001). Essa análise permitiu entender, de forma crítica, a incorporação de políticas educacionais voltadas a questão racial, étnica e social pelo IFTO, *campus* Gurupi.

Como repertório normativo, foram utilizados a Constituição da República Federativa do Brasil, decretos, resoluções, convenções internacionais pertinentes ao tema da igualdade, da discriminação racial e das ações afirmativas e as leis em estudo, referentes à implementação de ações afirmativas, com destaque para a Lei nº 12.711/2012, dentre outros.

As fontes de dados para a pesquisa constituíram-se, também, de livros, relatórios, planos institucionais, material eletrônico, além de dissertações e outras referências que possibilitaram subsídios teóricos para o entendimento de conceitos e definições como ação afirmativa, assistência estudantil, política de cotas, acesso, desempenho e permanência no ensino superior e técnico.

Assim, foram pesquisados os seguintes *sites* especializados: Periódicos, Scielo e Google Acadêmico. O *site* do Ministério da Educação (MEC), para coleta de informações sobre as políticas públicas educacionais e o sistema de cotas na universidade. Já o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para consulta de dados estatísticos e outras informações acerca do tema. Além disso, com estes dados, realizaram-se levantamentos estatísticos para complementar a pesquisa qualitativa (MINAYO, 1993).

Com isso, foi possível contextualizar o panorama socioeconômico e político no qual a política de cotas foi formulada, identificando as discussões, propostas e implementação do programa de cotas no *campus*. Ressalte-se que a presente pesquisa não trata do esgotamento do tema, mas apenas de um passo inicial rumo à compreensão do fenômeno estudado.

## 4.2 PROCEDIMENTOS

O instrumento de pesquisa utilizado para abordagem dos cotistas e gestores foi a entrevista semiestruturada, cujo roteiro encontra-se nos Apêndices A e B. A entrevista almejou coletar informações acerca de questões socioeconômicas, discriminação, ingresso, permanência, identidade étnica ou de cor, percepções de justiça social e atitudes diante das diferentes modalidades de cotas, etc.

Antes de iniciar a entrevista, o participante decidiu se assinava ou não o termo de consentimento livre e esclarecido, com o intuito de preservar a identidade e integridade do entrevistado. Em termos de variáveis de controle, com relação à cor da pele autodeclarada, foram dadas as seguintes opções, de acordo com a classificação do IBGE: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. Como o objetivo da pesquisa foi discutir a experiência das políticas afirmativas para negros (cota racial) e pessoas de baixa renda (cotas sociais), na análise dos dados foram desconsideradas as categorias amarela e indígena. Sendo esta última, inclusive, insignificante em número de candidatos em todos os vestibulares realizados no *campus*.

As entrevistas foram realizadas com alunos do 2º ao 5º período e em turmas nas quais existiam cotistas, durante o segundo semestre de 2015. Considerando, ainda, que antes da Lei de Cotas nenhum aluno entrou pelo sistema de vagas e que o primeiro vestibular a ter, efetivamente, alunos cotistas matriculados foi em 2013-1.

Os dados da entrevista foram transcritos e devidamente avaliados, de acordo com a técnica de análise de conteúdo temática, não quantitativa (BARDIN, 1977). A seleção das informações de interesse foi feita tendo em vista as proposições do trabalho, ou seja, o problema, os objetivos, etc.

O presente trabalho analisou o conteúdo das respostas de diversos atores sociais. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. Nesse meio, representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 1977).

De acordo com essa autora, as Ciências Humanas oferecem a análise de conteúdo de comunicações e esta técnica resulta em um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos. Assim, desde que se começou a lidar com comunicações, para compreender além dos seus significados imediatos, parece ser útil o recurso à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, conforme Richardson (1985) pode utilizar, como material de estudo, qualquer forma de comunicação, normalmente, documentos escritos, como livros, periódicos e jornais, mas, também, pode utilizar outras formas de comunicação, como música e pintura. Consiste no exame, categorização, classificação e na recombinação das evidências conforme proposições iniciais do estudo (YIN, 2001).

Com relação aos métodos de condução da análise do estudo, Bardin (1977) sugere que se organizam em torno de três categorias: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Dessa forma, seguiu-se esta orientação no presente trabalho.

De acordo com esta autora, os dados das entrevistas podem ser tratados conforme a análise categorial, na qual o texto é desmembrado em unidades e reunido em categorias de acordo com os reagrupamentos analógicos. O pesquisador busca encontrar categorias que caracterizam expressões ou palavras significativas, pelas quais o conteúdo de uma determinada fala deverá ser organizado.

Nas palavras de Minayo (2007), a categorização seria reduzir o texto às palavras e expressões significativas. Nas categorias e subcategorias, conforme a autora, a codificação consiste em transformar os dados brutos do texto que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo.

Convém lembrar que o objetivo geral da pesquisa é: “Examinar a experiência do Instituto Federal do Tocantins, *campus* Gurupi, sob a ótica dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas e gestores em relação à política de cotas”. Assim, na entrevista com os cotistas, para responder aos objetivos específicos abaixo enumerados, foram utilizadas as seguintes questões (Apêndice A), explanadas no Quadro 12 abaixo:

**Quadro 12** – Objetivos e questões utilizadas para os cotistas.

Objetivos	Questões
1-Analisar se os programas e ações concernentes ao sistema de reserva de vagas têm sido eficazes no combate às manifestações das desigualdades étnicas e sociais, na construção de uma educação democrática;	Q1, Q7, Q9, Q12, Q15, Q16 e Q17.
2-Identificar os desdobramentos da política de cotas no espaço acadêmico-institucional do Instituto Federal do Tocantins <i>campus</i> - Gurupi;	Q5, Q6, Q8, Q10 e Q11.
3-Verificar se existe preconceito e discriminação contra os acadêmicos que ingressaram pela reserva de vagas.	Q2, Q3 e Q4.

Fonte: dados da pesquisa (2015).

Enquanto na entrevista com os gestores, para responder aos mesmos objetivos, foram delineadas as seguintes questões (Apêndice B), delimitadas no Quadro 13 a seguir:

**Quadro 13** – Objetivos e questões utilizadas para os gestores.

Objetivos	Questões
1-Analisar se os programas e ações concernentes ao sistema de reserva de vagas têm sido eficazes no combate às manifestações das desigualdades étnicas e sociais, na construção de uma educação democrática;	Q1, Q14 e Q17
2-Identificar os desdobramentos da política de cotas no espaço acadêmico-institucional do Instituto Federal do Tocantins campus - Gurupi;	Q4, Q5, Q6, Q7, Q10, Q11, Q12; Q16 e Q18
3-Verificar se existe preconceito e discriminação contra os acadêmicos que ingressaram pela reserva de vagas.	Q8, Q9 e Q13.

Fonte: dados da pesquisa (2015).

Ressalte-se que como a política de ação afirmativa abrange variados mecanismos de atuação, tratou-se, neste trabalho, apenas da adoção de cotas para ingresso no ensino público e do percurso evolutivo das cotas étnico-raciais para as direcionadas a alunos provenientes de escolas públicas e de famílias de baixa renda.

#### 4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população de interesse foi de alunos cotistas e gestores do IFTO, *campus* Gurupi. A amostra da pesquisa foi constituída de um grupo de 31 (trinta e um) indivíduos, sendo 05 (cinco) estudantes cotistas de cada um dos 05 (cinco) cursos do *campus*, totalizando 25 (vinte e cinco) alunos, de ambos os sexos.

Compôs a amostra, também, o diretor do *campus* e os coordenadores dos cursos. Ao todo, foram 05 (cinco) coordenadores entrevistados, tendo em vista exercerem funções que lhes permitem conhecer e participar de ações ligadas ao acesso, desempenho e permanência de estudantes cotistas no local pesquisado. A pesquisa utilizou, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada presencial e individual, contando com um total de 31 (trinta e um) entrevistados, dentre alunos que ingressaram, através da reserva de vagas para negros, (cotas raciais) e estudantes carentes/escola pública (cotas sociais), coordenadores e diretor.

Atualmente, o IFTO, *campus* Gurupi oferece as modalidades de ensino Médio Integrado ao Agronegócio; Técnico Subsequente em Agronegócio e Edificações; PROEJA em Comércio e Licenciatura em Artes Cênicas, totalizando 05 (cinco) cursos, sendo 04 (quatro) técnicos e 01 (um) superior. As entrevistas, realizadas com esses sujeitos pesquisados, tiveram como finalidade compreender quais as suas impressões quanto às cotas, o fenômeno do racismo, ações e procedimentos desenvolvidos pelo *campus* para o acesso, desempenho e permanência de estudantes cotistas, bem como obter uma visão qualitativa mais ampliada da realidade.

Conforme Apolinnário (2006, p. 125), uma amostra é um “subconjunto de sujeitos extraído de uma população por meio de alguma técnica de amostragem”. Assim, a pesquisa foi desenvolvida através de amostras por julgamento, que é um tipo de amostragem não probabilística, sendo realizada conforme o julgamento do pesquisador. Assim, ao ser adotado um critério razoável de julgamento, chega-se a resultados favoráveis (BARBETTA, 2006).

Esclarecendo que, durante o interstício analisado, ingressaram cerca de 243 estudantes cotistas no *campus*, sendo 150 por cotas raciais e 93, sociais. Desse universo, foram pesquisados 25 (vinte e cinco) alunos.

Com o conceito acima coaduna Gil (2010, p. 107), quando afirma que amostra é uma pequena parte dos elementos que compõem o universo, de sorte que “quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos aproximam-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo todo”. O fato de terem sido entrevistados estudantes cotistas e gestores explica-se devido à possibilidade de análise comparativa das percepções e experiências destes indivíduos quanto ao tema, bem como obter uma visão qualitativa mais ampliada do sistema de cotas aqui implementadas.

Embora seja em pequeno número os discentes cotistas existentes no *campus* estudado, considerou-se ser suficiente para o escopo deste trabalho a amostra analisada. Sendo oportuno mencionar, ainda, que a avaliação dos IFTOs, em sua totalidade, não foi possível ser realizada, uma vez que é uma instituição *multicampi* e seus *campi* se localizam distantes um do outro, dificultando o acesso e o acompanhamento desses alunos cotistas que se encontravam matriculados, por parte da pesquisadora.

Lembrando que, neste trabalho, não foi discutido o problema do ingresso dos estudantes indígenas nas instituições de ensino públicas, haja vista que no *campus* objeto da investigação, até o presente momento, o número de estudantes que preencheram vaga destinada aos indígenas é insignificante, o que afunilou a pesquisa somente em torno das cotas oferecidas aos negros e estudantes carentes.

Assim, tendo por referência o desenho metodológico aqui discutido, a presente dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos principais seguintes à introdução. O capítulo 2 traz a caracterização do local de pesquisa; o 3 aborda o conceito de políticas públicas, ação afirmativa, sistema de cotas e descreve ainda os principais argumentos favoráveis e as críticas em relação às cotas, bem como assuntos correlatos; o 4 traz a presente metodologia, descrevendo os caminhos que foram percorridos pela pesquisa; já o 5 constou a análise e discussão dos resultados da investigação, realçando o pensamento dos cotistas e gestores acerca das políticas de cotas desenvolvidas no IFTO *campus* Gurupi. Por fim, o último capítulo da dissertação foi reservado às considerações finais.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

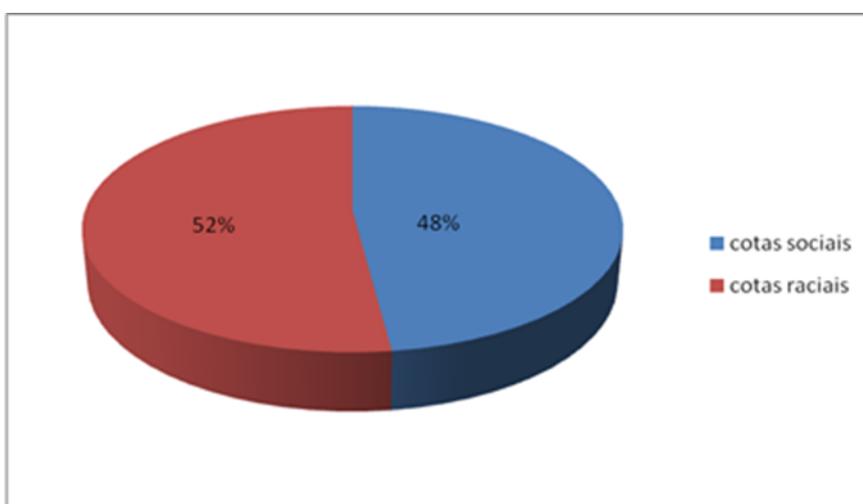
Na presente análise, serão apresentados os resultados da pesquisa, acompanhados da discussão acerca dos mesmos. Primeiramente, apresentaram-se alguns dados demográficos referentes aos alunos cotistas; em seguida, partiu-se para a análise das entrevistas destes alunos e, por fim, analisaram-se as falas dos gestores.

Para cada participante, serão utilizadas uma sigla e uma numeração sequencial para identificá-los: “D-1 a D-25” para discentes e “G-1 a G-6” para os gestores (coordenadores e diretor). As categorias utilizadas, no desenvolvimento desta análise, foram as seguintes: percepção pessoal sobre as cotas, desdobramentos no espaço acadêmico e discriminação, tanto na análise dos cotistas, quanto na dos gestores. Acredita-se que, com estas categorias, tenha sido alcançado o objetivo geral retro exposto.

### 5.1 QUESTÕES DEMOGRÁFICAS

Neste item, serão apresentados dados demográficos dos cotistas, no intuito de se contextualizar o perfil dos mesmos. Assim, inicialmente, para situar os alunos participantes, foi apresentado um Gráfico com a distribuição destes, conforme o tipo de cota (social ou racial) que escolheram no vestibular para o qual concorreram.

**Gráfico 1** - Distribuição percentual da amostra em relação aos tipos de vagas



Fonte: dados da pesquisa (2015).

Participaram da entrevista 25 alunos, destes 13 (52%) optaram, quando da inscrição no vestibular, pela cota racial e 12 (48%), pela social. O total de estudantes matriculados por cotas, nos vestibulares (2013-2015), para cada tipo, foi 150 para as vagas raciais e 93 para as sociais. Ou seja, o número de ingressantes, por meio do programa de reserva de vagas nos cursos oferecidos pelo *campus*, durante o período de 2013 a 2015 - desde o início das cotas-, foi de 243 estudantes. Desse total, 150 (61,8%) ingressaram pelo perfil racial e 93 (38,2%) pelo perfil social.

Pode-se notar, no Gráfico 1, que foram encontrados mais alunos provenientes de cotas raciais do que sociais. Isto pode ter ocorrido pelo fato de que, após a implantação da Lei, foram reservadas mais vagas raciais do que sociais, levando-se em consideração a alta proporção de negros existentes, no Tocantins, e o fato de que as vagas devem obedecer à proporção do número de negros na região que, neste estado, ultrapassa os 70%.

Em sentido contrário aos dados do Censo da Educação Superior de 2010, ao indicarem que foram registrados 51.494 ingressos, por meio de programa de cotas em IES públicas em cursos de graduação. Desse total, 64% ingressaram pelo critério de procedência do ensino público; 27% pelo perfil étnico, 6% pelo perfil social/renda familiar e 3% por outros diferentes tipos de programa de reserva de vagas. Com base nesses dados, identifica-se que existem mais alunos cotistas sociais, em termos nacionais, em detrimento dos cotistas raciais.

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) observam que 85% das universidades que adotaram ações afirmativas têm os alunos de escolas públicas como os maiores alvos dessas políticas. Em segundo, vêm os pretos e pardos, com 58% e, em terceiro lugar, aparecem os indígenas como contemplados em 51% dessas universidades.

Ressalta-se que os que optaram pelas cotas sociais concorreram em uma destas categorias:

a) Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

b) Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Já os que optaram pelas cotas raciais concorreram em uma destas duas categorias:

a) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

b) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

No presente estudo, foram examinados, mais detalhadamente, aspectos relacionados ao acesso, permanência e desempenho dos estudantes no *campus*, o que inclui a sistematização de informações sociodemográficas sobre os beneficiários. Os Quadros seguintes permitiram identificar a realidade vivenciada pelos participantes, quanto à idade, sexo, cor, estado civil, renda, origem escolar e escolaridade dos pais. Para tanto, além dos dados obtidos nas entrevistas, analisaram-se os dados, incluindo os socioeconômicos desses alunos, fornecidos no momento da matrícula.

**Quadro 14** - Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Faixa etária

Variável	N	%
<i>Faixa etária</i>		
18 a 28 anos	20	80
29 a 38 anos	3	12
39 a 48 anos	2	8

Fonte: dados da pesquisa (2015).

De acordo com o perfil sociodemográfico dos entrevistados (Quadro 14), observou-se que a faixa etária dos participantes do instituto varia de 18 a 28 anos (80%), demonstrando estar em consonância com os estudos de Rosa (2013).

A autora, ao analisar o quadro etário dos estudantes cotistas da Universidade Federal de Goiás (UFG), constatou que, o seu corpo discente, “em grande maioria, aproximadamente 86%, era composto por jovens em idade regular na idade superior, que são aqueles com idade entre 18 e 24 anos de idade” (ROSA, 2013, p. 141).

**Quadro 15** - Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Sexo

Variável	N	%
<i>Sexo</i>		
Feminino	14	56
Masculino	11	44

Fonte: dados da pesquisa (2015).

De acordo com o Quadro 15, nota-se que 56% da amostra é do sexo feminino e 44%, masculino, confirmando o entendimento de Paixão et al. (2010), quando ressalta que a comparação entre homens e mulheres demonstra que estas têm apresentado melhores indicadores educacionais em detrimento daqueles, especialmente a partir do Ensino Médio.

Acrescenta, ainda, que houve crescimento dos anos médios de estudo: na faixa de 15 anos ou mais, passou de 4,5 para 7,4 anos, entre 1988 e 2008.

**Quadro 16** - Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Estado civil

Variável	N	%
<i>Estado civil</i>		
Casado	2	8
Solteiro	22	88
Divorciado	1	4

Fonte: dados da pesquisa (2015).

No que diz respeito ao estado civil dos alunos, analisando o Quadro 16 percebe-se que 8% são casados, 88% solteiros e 4% divorciados, acompanhando os resultados apresentados pelo IBGE (2010), nos quais a maioria da população se diz solteira. Nesse sentido, os resultados obtidos no Quadro 16 se assemelham à pesquisa desenvolvida por Tobias (2014), que analisou as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos alunos aprovados pelo sistema de cotas na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Quanto ao estado civil, este autor notou que a maioria dos alunos cotistas são solteiros e pouquíssimos são casados ou vivem em alguma situação conjugal distinta.

**Quadro 17** - Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Cor

Variável	N	%
<i>Cor</i>		
Preto	5	20
Pardo	16	64
Branco	4	16

Fonte: dados da pesquisa (2015).

Acerca da cor dos estudantes cotistas, a proposta baseou-se na autodeclaração disposta no questionário inicial preenchido pelos alunos com as opções branco, preto, pardo, amarelo e indígena, ratificado quando das entrevistas. Desse agrupamento de entrevistados, 16 (64%) deles declararam ter a cor parda; 5 (20%), a cor preta e 4 (16%) a branca, conforme o Quadro 17 acima. Desse modo, o estudo apontou uma característica comum nas estatísticas apresentadas pelo IBGE, desde os anos 70: a predominância de pardos.

Contudo, tal análise destoa dos estudos que demonstraram a cor dos cotistas nas instituições de ensino que adotaram as cotas, provavelmente pelos Institutos Federais não serem considerados locais elitizados, tais com as universidades. Bello (2011), ao pesquisar estes alunos, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), percebeu que a

maioria dos estudantes eram brancos, cerca de 89% do total, confirmando a dificuldade de acesso ao ensino superior de pretos, pardos e indígenas.

Neste mesmo sentido, Rosa (2013) analisou que o percentual de brancos, na UFG (50,7%), revelou-se maior que a média nacional (47,8%), bem como a de Goiás (41,67%), nesse grupo racial. A representatividade dos negros na universidade (10,01%) também se mostrou maior que a média nacional (8,2%) e a goiana (6,52%). Já a composição dos pardos, na universidade (34,21%), foi menor que a representatividade dos mesmos no país (43,1%) e no estado (50,01%).

Em contrapartida, os resultados aqui obtidos corroboram o aumento quanto à autodeclaração e autorreconhecimento de cor/etnia, que vem ocorrendo nos últimos anos. Norões (2011) pontua que, conforme o Censo do IBGE, a população brasileira, em 2000, era de 169.590.693 e cerca de 45% declarava-se negra (pretos e pardos). A composição populacional foi se alterando, especialmente na década de 2000 e em 2010: com o total de 190.755.799 de brasileiros, 97 milhões se reconheceram como sendo negros e 91 milhões se declararam brancos. Tal fato mostra que ocorreu uma mudança bastante significativa na autodeclaração e autorreconhecimento de cor/etnia na composição social.

**Quadro 18** - Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Renda

Variável	N	%
<i>Renda</i>		
Igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	25	100
Acima de 1,5 salário mínimo	-	-

Fonte: dados da pesquisa (2015).

No que concerne à renda familiar dos estudantes, analisada no Quadro 18, todos informaram que recebem menos de um salário e meio, confirmando o que declararam quando da inscrição no vestibular. Ressalte-se que somente um aluno da amostra concorreu para vaga social independente da renda e este declarou, também, receber menos de um salário e meio.

Desse modo, tal resultado encontra-se em consonância com a pesquisa desenvolvida por Rosa (2013), na UFG, que diagnosticou um quadro de baixa condição socioeconômica dos estudantes cotistas. Ao comparar o grupo de alunos cotistas com aqueles que não o são, notou-se grande diferença de rendimento, em desfavor destes últimos (TOBIAS, 2014).

**Quadro 19** - Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): origem escolar

Variável	N	%
<i>Escola</i>		
Pública	25	100

Privada	-	-
---------	---	---

Fonte: dados da pesquisa (2015)

No que concerne à origem escolar dos estudantes cotistas, verificada no Quadro 19, acima, todos informaram que cursaram a escola pública, o que assemelha-se à situação do resto dos cotistas em outras instituições de ensino como, por exemplo, no estudo de Silva e Pacheco (2013), que analisaram o impacto das cotas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde se observou a predominância de estudantes que cursaram, integralmente, o Ensino Médio em instituição pública.

Lembrando que as cotas se efetivaram, inicialmente, para atender às reivindicações dos negros por inclusão à universidade e, desde então, tais ações se desdobram em critérios sociais, partindo-se do pressuposto de que os estudantes advindos da escola pública também são excluídos sociais.

**Quadro 20** - Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Trabalho

Variável	N	%
<i>Trabalha</i>		
Não	15	60
Sim	10	40

Fonte: dados da pesquisa (2015).

No que diz respeito à análise da ocupação atual da amostra, 40% trabalham e 60% não trabalham, conforme o Quadro 20. Tal resultado está em consonância com a pesquisa de Rosa (2013, p. 143), que concluiu que o corpo discente da universidade analisada por ela, revelou-se “constituído por pessoas de baixa renda, sendo que 63,6% dos classificados no referido período não trabalhavam”.

Contudo, tais evidências não seguem a tendência da realidade dos estudantes universitários brasileiros, conforme identificado na pesquisa “Estudo Comparativo sobre a Juventude Brasileira e a Chinesa – primeiras análises dos dados brasileiros”, divulgada pelo Ipea, em 2012. Na pesquisa, constatou-se que 52% dos estudantes universitários brasileiros trabalhavam, ao passo que 6,3% realizavam trabalho não remunerado, 27,1% não trabalhavam e 13,3% eram desempregados.

Vale frisar que os pretos e pardos, que são 53% da população, figuram como a maioria dos desempregados: 60,6%, em 2013, ou seja, apresentam os mais altos níveis de desemprego no Brasil (PNAD, 2013) Um dos principais exemplos da disparidade entre negros e brancos é a ocupação nos postos de trabalho e, inevitavelmente, os rendimentos destas atividades, cuja

valorização referente à formação acadêmica é um dos fatores que mais interfere na empregabilidade dos indivíduos.

**Quadro 21** - Perfil sociodemográfico dos participantes cotistas (n=25): Escolaridade dos pais

Variável	N	%
<i>Escolaridade do pai</i>		
Não sabe informar	1	4
Analfabeto	1	4
Ensino Fundamental	14	56
Ensino Médio	8	32
Ensino Superior	1	4
<i>Escolaridade da mãe</i>		
Não sabe informar	-	-
Analfabeto	-	-
Ensino Fundamental	12	48
Ensino Médio	8	32
Ensino Superior	5	20

Fonte: dados da pesquisa (2015).

Quanto à escolaridade paterna dos alunos, observando o Quadro 21, acima, 4% dos cotistas não sabem a escolaridade do pai. Os demais responderam que 4% dos pais são analfabetos; 56% apresentam Ensino Fundamental; 32%, Ensino Médio completo e 4%, Ensino Superior. Acerca da escolaridade materna, 48% possuem o Ensino Fundamental; 32% o Ensino Médio; e 20%, o Ensino Superior.

O nível de escolaridade das mães encontra-se mais elevado do que o dos pais: notadamente 20% apresentam nível superior, enquanto os pais da amostra somente 4% têm nível superior, o que demonstra, mais uma vez, que as mulheres têm dado continuidade à vida acadêmica, ultimamente. Esse resultado é semelhante aos dados referentes à escolaridade dos pais dos alunos ingressantes na UFG. Rosa (2013, p. 143) assevera que um dado merecedor de atenção é a escolaridade das mães. “A partir do nível de escolarização de ensino médio completo até a pós-graduação, as mulheres representaram a maioria percentual”.

Verificou ainda, a autora acima que, de 2009 a 2012, em média 29,8% das mães possuíam Ensino Médio completo e do grupo dos pais esse índice foi de 26,7%; 6,85% das mães tinham Ensino Superior incompleto e 6,21% dos pais possuíam essa escolaridade. Do grupo de mães, 20,26% possuíam Ensino Superior completo e, no grupo de pais, esse índice foi de 19,35%; já considerando o nível de pós-graduação, 13,35% das mães o tinham, ao passo que, no grupo de pais, esse índice foi de apenas 8,65%.

Conforme Norões (2011, p. 202), “segundo o grupo racial/cor, a pobreza intergeracional é predominante e tende a se reproduzir nas gerações subsequentes”. As

desigualdades, no que se refere à educação notada na geração dos pais, são transferidas para os seus descendentes; neste caso, no IFTO-Gurupi, o número de pais que chegaram ao Ensino Superior é muito baixo.

Tal constatação demonstra que existe ainda pouca mobilidade educacional, uma vez que a escolaridade, apesar de ter aumentando recentemente, ainda não diminuiu a grande distância entre a população de baixa escolaridade e aqueles que apresentam escolaridade elevada ainda persiste. Para que as dificuldades educacionais não restem por ser transferidas às gerações seguintes, podendo se perpetuar, são necessárias efetivar medidas capazes de diminuir os índices de desigualdade.

Por fim, notou-se, neste levantamento, que a população de estudantes cotistas do IFTO, *campus* Gurupi é composta, em sua maioria, por jovens, negros (pretos e pardos), do sexo feminino, desempregados, provenientes de escola pública, solteiros, com renda abaixo de um salário e meio, cujos pais apresentam baixo nível de escolaridade.

No item a seguir, serão analisadas as falas dos alunos beneficiados pela reserva de vagas às questões sobre cotas propriamente ditas.

## 5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS COTISTAS

Nesta etapa, elaborou-se o Quadro abaixo, com o objetivo de localizar as questões respondidas pelos participantes cotistas (Apêndice A), com suas respectivas categorias e subcategorias.

**Quadro 22-** Questões, categorias e subcategorias: cotistas

Questões	Categorias	Subcategorias
Q1, Q7, Q9, Q12, Q15, Q16 e Q17.	1. Percepção pessoal sobre as cotas	a) Posicionamento em relação às cotas b) Identidade c) Perspectivas de vida d) Relacionamento dentro da instituição e) Eficácia f) Transparência g) Mercado de trabalho
Q5, Q6, Q8, Q10 e Q11.	2. Desdobramentos no espaço acadêmico	a) Acesso b) Permanência c) Desempenho
Q2, Q3 e Q4.	3. Discriminação	a) Racismo b) Preconceito c) Discriminação reversa

Fonte: dados da pesquisa (2015).

### 5.2.1 Categoria: “Percepção pessoal sobre as cotas”

O objetivo desta categoria primeira é avaliar quais as percepções que os cotistas possuem sobre o programa de cotas, bem como identificar qual o entendimento que têm acerca de questões correlatas às cotas, como por exemplo, a reserva de vagas nos concursos públicos, que podem abrir as portas para o mercado de trabalho.

Para o alcance desse objetivo, foram analisadas as seguintes questões: 1) O que você pensa sobre o sistema de cotas no IFTO, *campus* Gurupi e qual a sua experiência em relação à política de reserva de vagas?; 2) Você considera justo o atual sistema de cotas? Comente; 3) Quais os critérios mais importantes para definir a cor ou raça de outro indivíduo, bem como a sua própria?; 4) Como se dão, no espaço universitário, as relações com os colegas cotistas e não cotistas, professores e gestores?; 5) De que forma a sua entrada no *campus* ampliou os seus horizontes, alterando suas perspectivas de vida?; 6) Você concorda com o sistema de cotas implantado nos concursos públicos? Por quê?; 7) Em sua opinião, o sistema de cotas desenvolvido no campus é eficiente e transparente? Comente.

#### a) Subcategoria: Posicionamento em relação às cotas

Em relação à visão dos alunos acerca das cotas, a maioria dos entrevistados mostrou-se favorável ao programa de reserva de vagas, acreditando ser, de fato, uma “oportunidade” às classes excluídas. Dos vinte e cinco alunos, 17 demonstraram ser favoráveis às cotas como um todo, ou seja, tanto as cotas sociais, quanto as raciais; 06 mostraram-se favoráveis apenas às sociais e contra as raciais, 02 posicionaram-se de forma negativa ao sistema de cotas, em geral.

Quanto às avaliações positivas, D-2 pontuou: “eu sou a favor tanto das cotas raciais, quanto sociais, porque muitas pessoas que sofrem por causa da sua cor não têm oportunidade de entrar em uma boa escola”. D-3 contribui com a discussão acrescentando sua opinião:

Eu acho legal porque muitas pessoas que vieram de escolas públicas não tiveram as mesmas oportunidades que pessoas que estudaram em escolas particulares ou conveniadas, esse tipo de pessoas foram excluídas da sociedade e hoje devemos pagar ou amenizar de alguma forma.

Expressões nesse sentido foram reproduzidas por vários entrevistados (D-01, D-04, D-5, D-07, D-8, D-14, D-15, D-17, D-18, D-22, D-23, D-24). Alguns exemplos: “eu acho

interessante dar chance para as pessoas que não têm condição (...)”. (D-1); “é bom porque nem todo mundo teve oportunidade de estudar em escola boa”. (D-04); “por um lado elas [as cotas] ajudam muito as pessoas que não têm oportunidade”. (D-05); “acho bom porque dá oportunidade pra todo tipo de raça.” (D-7); “é bom porque dá oportunidade e porque, hoje em dia, tem muitas escolas que não aceitam a pessoa negra ou indígena, então é muito bom”. (D-8); “eu sou a favor, porque tem muitos que não conseguem entrar por eles e as cotas já ajudam, eu sou a favor das duas cotas” (D-14).

Continuando o pensamento acima: “eu penso que esse sistema de cotas deve existir, porque, de fato, tem pessoas que têm dificuldade e estão tentando entrar no mercado de trabalho (D-15)”; “é uma boa oportunidade de ajuda para os negros e carentes (...)”. (D-17); “o sistema é bom porque dá oportunidade para os negros”. (D-18); “é uma forma de favorecer as classes mais baixas, os negros são desfavorecidos”. (D-22); “é bom porque abre mais portas para quem não tem chance de entrar em universidade particular, então o governo ajuda essas pessoas a entrar”. (D-23); “eu sou a favor das cotas raciais e financeiras, porque acho que não prejudica ninguém e facilita o acesso” (D-24).

Confirmando esse posicionamento, Guarnieri e Melo-Silva (2007, p. 70) acreditam que visando à igualdade e oportunidade, o principal objetivo das ações afirmativas é promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios. “No Brasil, as ações afirmativas são representadas essencialmente enquanto programa de cotas, isto é, são medidas que priorizam a inserção social de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros) por meio de reserva de vagas”.

Ademais, segundo Cunha (1977), a educação é um instrumento equalizador de oportunidades, o qual não apenas prepara o indivíduo para a competitividade, como também o conduz ao longo de toda a vida para o desenvolvimento social e econômico em qualquer sociedade.

Os posicionamentos contrários, essencialmente basearam-se no argumento ancorado no princípio da igualdade. Veja-se: “eu acho um pouco desnecessário, porque já que somos todos iguais, acho que não precisava disso não”. (D-10); “o negro como o branco não é diferente, se quiser ela [pessoa] vai ingressar, vai concluir o curso sem dificuldades, vai da força de vontade que a pessoa tem em aprender, não a questão de cor”. (D-25). Nesse sentido, os opositores argumentam que, ao julgar as pessoas, não em virtude das qualidades individuais, mas sim pelas qualidades gerais do grupo a ser beneficiado, poderá adotar práticas injustas ao minimizar a importância do mérito, preterindo as mais capacitadas em

benefício do grupo foco da política social (BAYMA, 2012).

No cômputo geral, as principais tendências de recortes das falas foram baseadas nos argumentos racial e social, concomitantemente, e, apesar de alguns divergirem quanto à necessidade das cotas raciais e mesmo dois entrevistados (pertencentes as cotas sociais) serem completamente contra qualquer tipo de cota, nota-se que a maioria dos alunos percebe as cotas como uma oportunidade de ascensão social e meio de democratizar o ensino, através da facilitação do acesso.

No intuito de desvendar o posicionamento dos alunos cotistas, foi indagado, ainda, se, de fato, as cotas podem ser consideradas justas. Veja-se as principais respostas:

Eu considero sim [justa], devido nem todo mundo ter tido a oportunidade de ter uma educação digna no ensino fundamental e agora no ensino médio está tendo a oportunidade. Em relação ao aluno não cotista eu acho que se ele se preparou ele consegue de qualquer jeito tirar uma nota mais alta e passar do nível do aluno que vem por cota. (D-4)

Inserem-se ainda algumas respostas: “eu não acho injusto, desde o início da história negra eles são vistos como da periferia então para eles entrar numa faculdade ou escola boa é sempre mais difícil se não existisse as cotas eles nem tentariam”. (D-2); “ela é justa porque é para a pessoa que precisa, se não fosse ela eu não teria entrado”. (D-5); “sim, não prejudica as pessoas”. (D-7); “considero justo pelo fato justamente de existir o preconceito é uma forma de combater, porque se não existisse estas cotas, muitos não estariam estudando, no caso, os negros e os indígenas estariam fora da escola, então é justo sim” (D-8).

Continuando com este mesmo posicionamento: “é justo, porque senão tivesse tanto racismo, não teria que ter cotas todos seriam tratados de forma igual”. (D-17); “eu acho que é justo porque os negros passam por dificuldades, ocorre muito preconceito racial, [o que] dificulta a sua carreira estudantil”. (D-18); “eu acho justo, porque cotas já detalha as pessoas que têm dificuldades, que vieram de escola pública, passaram por problemas.” (D-15). Os pensamentos acima encontram-se em consonância com a teoria da justiça compensatória, defendida por Gomes (2001).

Notou-se, também, que alguns entrevistados cotistas acreditam que são justas, mas somente considerando o recorte social, desprezando o racial:

Acredito que é justo para as pessoas de classe média baixa que não puderam participar da escola, eu tive colegas que trabalhavam enquanto estudavam, eles não puderam estar muito presentes na sala de aula, então tinham dificuldades. Com isso, as cotas podem ajudar as pessoas que não podem a todo tempo ler um livro ou estudar em casa. (D-6)

Expressões nesse sentido foram reproduzidas por outros entrevistados: “a questão

racial é injusta, porque já está com preconceito só pelo fato dela existir, mas as outras eu acho justas”. (D-1); “é justa pelo lado financeiro, sim, pois é uma oportunidade da pessoa carente conseguir entrar no ensino superior; agora, pelo lado racial, eu discordo”. (D-23). Em consonância com esse posicionamento, encontra-se Kaufmann (2007), que prega a existência somente das cotas sociais; as de cunho raciais, não seriam legítimas.

Em contrapartida, existem aqueles que acreditam que a reserva de vagas é justa, porém apresenta alguns problemas como a grande suscetibilidade a fraudes. Observe-se: “acho que é justo, porque dá oportunidade para pessoas que necessitam, mas também dá oportunidade para aquelas pessoas mal intencionadas que declaram ser negro sem ser.” (D-20); “eu acho justo, porém não necessário”. (D-21); “considero justo, mas a funcionalidade dele é precária, em relação à definição de uma pessoa negra, que realmente necessita é muito fácil de ser burlado” (D-22).

Bayma (2012) destaca que a experiência da implantação de cotas, com base em critério racial, tem sido bastante criticada, vez que a adoção do sistema de autodeclaratória pode levar os candidatos a autodeclarar sua cor, com base em sua própria conveniência, alguns agindo com má-fé.

Finalmente, quatro alunos da amostra afirmaram que a cotas não são justas, devido à questão da má-fé, da igualdade e da meritocracia. A esse respeito, expõem-se as seguintes declarações: “considero injusta, pois pessoas podem agir de má-fé e tomar a vaga de outra pessoa que realmente é negro”. (D-16); “não acho justo porque, enquanto tiver cotas raciais, sempre vai ter aquela questão: eles são diferentes da gente porque ele tem mais benefícios e nós não, então, a sociedade tem que saber que não existem pessoas diferentes, todos somos iguais” (D-25); “injusto, devido às pessoas que mais se preparam para a prova, através da livre concorrência, perder a sua vaga para aquele cotista que não se preparou”. (D-4). “Não é justo, pois tem pessoas que tem condição e entra pelo sistema de cota social, outros não são índios e dizem que são. Precisa ter uma fiscalização mais rígida”. (D-19). Os posicionamentos contrários à ideia de que as cotas são justas são balizados por Britto (2011), que acredita que a meritocracia e a igualdade estão intimamente relacionadas; o critério meritocrático, portanto, seria uma das formas mais justas e democráticas de seleção.

Contudo, depreende-se que a maioria dos entrevistados considera as cotas uma medida justa, por ainda existir muito preconceito e discriminação racial; essa política pública seria um meio, também, de compensação. No item a seguir, será abordado o tema identidade racial, analisando-se a opinião dos cotistas acerca dessa questão.

**b) Subcategoria: Identidade**

Em relação à identidade racial, na presente pesquisa, segundo as falas dos alunos, o que caracteriza a cor ou raça de um indivíduo é a cor da pele, as características e aparência física, etc. e não a genética, devido a grande miscigenação existente no país. O outro aspecto observado é a própria necessidade de autoconhecimento: muitos alunos tiveram bastante dificuldade em responder esta questão: “olha, eu acho tão difícil fazer uma comparação de um ser humano, no meu ponto de vista, defino todos iguais” (D-11).

Dentre os entrevistados, 10 alunos alegaram que se deve levar em consideração o fenótipo. Alguns exemplos: “as características físicas de cada raça”. (D-07); “a genética não define [a cor/raça], o que define é a [característica] física, a cor do cabelo; hoje em dia, é muito difícil definir quem é negro sem conhecer a história, a família”. (D-2); “o detalhe do rosto, do cabelo, pela cor (...) pelos genes não tem como, porque somos uma raça muito misturada” (D-12); “acho que a característica física, a cor é o que mais ajuda saber (...) no Brasil, agora, tem a mistura de raças, mas dá para definir quem é negro” (D-5).

Tal visão é confirmada por Munanga (2007) e Moore (2007), que defendem a tese de que o racismo não se estrutura em torno do conceito biológico de raça, mas a partir de um dado universal inegável, o fenótipo.

Corroborando o pensamento acima, cite-se a pesquisa desenvolvida por D’Adesky (2001), na qual 38% dos seus entrevistados acreditam que ser negro é possuir ancestrais e antepassados negros, resposta parecida com o entendimento norte-americano; 43% discordam que deve existir algum tipo de ligação entre ser negro e fazer parte de movimentos ativistas; para 54,8% dos indivíduos, ser negro é ter traços e cor escura distintos do branco e 53,8% entendem que é preciso ter cor escura.

Importante lembrar que o critério racial brasileiro assume uma forma diferente da adotada no modelo norte-americano, que dá ênfase à influência genética e estrutural, fundamentada na composição da árvore genealógica da pessoa. “No caso brasileiro, a ênfase é dada a afrodescendência e centra-se em estigmas sociais observáveis fenotipicamente, capazes de justificar práticas discriminatórias” (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2010, p. 487).

Segundo estes autores, recentemente, o Brasil converge para a distinção étnico-racial, que consiste na reavaliação do conceito anterior de mistura de raças, cujas consequências foram as marcas do etnocídio, presente em todo o processo brasileiro de miscigenação.

Contudo, dos 25 alunos entrevistados, 09 destes consideraram que a genética é que define a cor/raça, conforme exposto nas falas a seguir: “é meio complicado porque, de certa

forma, todos os brasileiros têm algum traço de alguma etnia, por isso eu acho que pelos traços é muito difícil, porque a cor dele não é negra mais a família dele toda é negra”. (D-4); “eu acho que a distinção de raças aqui deveria ser levada em conta só para aqueles que tivessem genética pura, no caso, os indígenas são puros, para distinguir é difícil, deve ser considerado a genética da pessoa tem que ter uma árvore genealógica pura, ela deve ser considerada”. (D-6). O pensamento acima está em consonância com o de Pena (2008) e Birchal; Pena (2011), que não levam em consideração o fenótipo.

Por fim, 02 alunos consideram os dois fatores importantes e 04 acreditam que não se deve estabelecer raças, devido à igualdade, como D-14 assevera: “pra mim, todo mundo é igual, não tem esse negócio de cor”. Tal pensamento assemelha-se ao de Azevedo (2004a), que defende a existência, apenas, da noção universalista de humanidade; há, nesse trecho do cotista D-14, a reprodução do discurso apaziguador da multiracialidade no Brasil.

A miscigenação é uma característica emblemática da sociedade atual. Nessa seara, abrem-se perigosos precedentes para o mito da democracia racial, considerado responsável por tentar esconder as desigualdades sociais perpetuadas durante algum tempo. O conceito de raça foi fortemente relegado, para poder passar a ideia que, no Brasil, os diferentes povos viviam harmoniosamente.

Esse falso imaginário continua ainda na atualidade, provavelmente devido o país nunca ter experimentado um sistema de segregação racial formal, como o ocorrido nos Estados Unidos. Para grande parte da sociedade, a desigualdade de classe é mais intensa do que a racial, o que explica a grande resistência, no que diz respeito à aceitação das cotas com caráter racial, enquanto as com cunho social são plenamente aceitas.

Em suma, a maioria dos alunos acredita que o caracteriza a cor ou raça de um indivíduo é a cor da pele, as características físicas, etc. Não se pode deixar de reconhecer, nas falas, a subjetividade e a complexidade que envolve a difícil tarefa de eleger cores, marcas fenotípicas ou termos que abranjam integralmente e categorizem, de forma satisfatória, toda a sociedade. No item a seguir, será abordado o tema perspectiva de vida, discorrendo acerca dos anseios e desejos dos cotistas quanto ao curso.

### **c) Subcategoria: Perspectivas de vida**

Quanto às perspectivas que os alunos nutrem acerca do curso no qual estudam, a maioria respondeu que a entrada no *campus* ampliou os seus horizontes, fazendo-os pensar em continuar os estudos (quem cursa o Ensino Médio) e se especializar (os que cursam o

Ensino Superior): “sim, para mim ampliou muito. Vir para o instituto me fez crescer, abrir os horizontes, me fez ter mais responsabilidades”. (D-3); “esse curso que eu estou fazendo [agronegócio subsequente] abriu novas portas, tem tudo a ver comigo, e minha mãe trabalha na área rural”. (D-10); “eu parei a minha vida para cuidar de filho, então vi que tinha que voltar para o meu campo de trabalho; hoje, sou outra pessoa, eu pretendo fazer faculdade [...] ser uma psicóloga”. (D-11); “sim, porque a minha expectativa é fazer um concurso federal, não vou largar o meu serviço, só depois que eu terminar o meu curso [...] com isso, vou crescendo e me desenvolvendo mentalmente e como pessoa” (D-12).

Neste mesmo sentido: “a minha vida melhorou e acredito que vai melhorar, ainda mais quando [me] formar”. (D-13); “ampliou, porque eu estava há dez anos sem estudar, quero terminar e fazer uma faculdade aqui mesmo”. (D-14); “mudou muito as minhas perspectivas de vida, se eu passar no vestibular, eu me encorajaria a fazer Agronomia; se você quer, você busca o conhecimento.” (D15); “ampliou bastante, por ser um curso bastante difícil, ele exige muito, com isso amplia os horizontes. Futuramente, penso em fazer a faculdade de Engenharia Civil.” (D-16); “interessei-me mais em saber e buscar mais conhecimento na área do meu curso. Após eu me formar, pretendo trabalhar na área, a partir do conhecimento que eu adquiri aqui, encontrar uma oportunidade boa na área” (D-7).

Dessa maneira, estudar em uma instituição pública federal é ter a possibilidade de almejar um cargo de prestígio e sonhar com a ascensão econômico-social. Além disso, o acesso à educação sempre foi um fator relevante de mobilidade socioeconômica das pessoas no Brasil (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013).

Percebe-se, assim, que, o dia a dia acadêmico tem sido bastante importante para o cotista, oferecendo perspectivas positivas e outras alternativas de compreensão da sociedade em geral e de si mesmo, enquanto sujeito social. Outrossim, o êxito desse sistema no Ensino Superior e Técnico, por meio da inclusão social de alunos carentes e negros causará, conseqüentemente, um impacto bastante positivo, em relação à estrutura social do país, bem como mais mobilidade social, propiciando o desenvolvimento do país. No item a seguir, será abordado como se configura o relacionamento dentro do *campus* entre os cotistas, professores e colegas cotistas e não cotistas.

#### **d) Subcategoria:** Relacionamento dentro da instituição

No que diz respeito às relações com os colegas cotistas, não cotistas, professores e gestores, os alunos foram unânimes, ao afirmar que mantém excelente relacionamento entre

si, com os colegas e professores da instituição. Observe alguns trechos que confirmam essa proposição: “boa, nunca tive problemas com colegas, nem professores”. (D-7); “a minha relação é muito boa aqui no instituto, me sinto bem acolhida” (D-8); “o meu relacionamento é perfeito, eu nunca tive problemas com aluno, professor, diretor ou com ninguém, eu sou bem vista na escola” (D-11).

As respostas estão em consonância com a literatura de Lopes Neto (2005), segundo a qual os discentes que apresentam relacionamento interpessoal e desenvolvimento acadêmico positivo terão maior possibilidade de alcançar um excelente nível de aprendizado. Ser aceito no grupo, pelos colegas, é fundamental, pois aprimora suas habilidades sociais e fortalece a capacidade de reação diante de situações de tensão.

O relacionamento, dentro da instituição de ensino, é primordial para que o aluno sintase acolhido e possa desenvolver suas potencialidades; neste aspecto, os entrevistados afirmam que têm conseguido se sobressair. No item seguinte, será abordado o tema eficácia, a partir da opinião dos cotistas acerca dessa questão, que é bastante importante para o avanço da política.

#### **e) Subcategoria: Eficácia**

Acerca da questão da eficácia do sistema de cotas, observam-se as seguintes falas: “é eficaz, sim, porque a maioria dos alunos negros entrou devido às cotas”. (D-2); “sim, porque ajuda as pessoas que realmente querem estudar”. (D-4); “é eficaz porque, na minha sala, tem alunos que não estudavam há cinco, sete anos [...] é bom está trazendo mais pessoas para estudar”. (D-6); “é eficaz porque entrei pela cota”. (D-14); “acho eficaz porque há preocupação, na instituição, do aluno não desistir e se estimular”. (D-15); “de forma geral, é eficaz, todos os *campus* tem adotado este tipo de cotas para a entrada dos alunos”. (D-25); “sim, é eficaz; de certa forma, ajuda muito”. (D-19); “é eficaz, porque as pessoas estão ingressando em maior quantidade na instituição”. (D-21); “é eficaz, porque cotas te ajudam a entrar” (D-24).

Conforme a visão de Maliska (2009), uma política é justificada se estiver alcançando os resultados esperados; percebe-se que a análise desses discursos demonstra que, na opinião desses alunos, o sistema de cotas vem conseguindo alcançar seus objetivos.

Poucos alunos relataram não ser eficaz devido, principalmente, ao sistema adotado encontrar-se restrito à lei e ser suscetível a fraudes: “tem que ocorrer uma análise mais rígida na autodeclaração, para saber se a pessoa realmente está falando a verdade”. (D-7); “só cumpre o que a lei está determinando”. (D-17); “ele é relativamente eficaz, acho que ele tem

que ser aprimorado de um jeito legal [...] mapear o processo para realizar alguma ação”. (D-22); “em relação à autodeclaração, deve se adotar outra ferramenta para saber se a pessoa é, realmente, negra, para que não haja má-fé e este tome a vaga de quem realmente precise”. (D-16). Tal posicionamento encontra respaldo em Leme (2010) e Felicetti; Morosini (2009), ao afirmarem que somente o sistema de cotas não seria suficiente para garantir resultados satisfatórios na educação.

Em suma, no que se refere à eficácia, o sistema de cotas, na visão dos alunos beneficiários, é eficaz, à medida que propicia e facilita a entrada das classes subrepresentadas e não prejudica os alunos não cotistas. No item a seguir será, abordado o tema transparência, a partir da opinião dos cotistas.

#### **f) Subcategoria: Transparência**

No que diz respeito à transparência do sistema de cotas no *campus*, observam-se os seguintes contextos: “é transparente, todos entendem é bem explicado”. (D-7); “sim, o sistema de cotas é eficiente, está dando certo, e transparente, tudo é sempre bem claro nos editais”. (D-8). “dá pra entender, é transparente”. (D-9); “eu entendi bem o que eram cotas, eu não tive nenhum problema porque fui bem informada”. (D-11); “o que eles puderem continuar fazendo para colocar mais clareza, melhor ainda, mas, no geral, eu acho que é transparente”. (D-13); “é transparente, entendi tudo, normalmente”. (D-17); “o edital é bem transparente, demonstra todas as informações, é bem claro” (D-25).

Continuando com este mesmo posicionamento: “é transparente, pois entendi tudo certo”. (D-1); “é transparente, pois a maior parte entende o que esta no edital, lendo o edital fica bem claro”. (D-2); “o sistema de cotas é transparente dá para entender direito”. (D-3); “em relação à transparência o edital é bem claro, vem explicando tudo e dá para entender sim”. (D-4); “pelo que eu li, é, sim, transparente; mostra, lá em baixo, um enunciado descrevendo o que é e o que acontece” (D-6).

Neste sentido, Weisskopf (2004) lembra que a clareza na definição dos objetivos e do(s) grupo(s) elegível(eis) é muito importante para o sucesso de qualquer programa de ação afirmativa.

Todavia, seis alunos relataram não ser transparente, devido, principalmente, à falta de divulgação e possível possibilidade de burlar o sistema:

Deixa a desejar porque muitas pessoas ficam sem passar e precisavam mais que aquela que passou, deve ocorrer uma visita em casa para saber como é a vida da pessoa, não ficar restrito somente à entrega de documentos, tem que avaliar melhor a

questão da autodeclaração, porque pessoas podem se declarar negras e não serem, com isso tomar a vaga de quem realmente necessita. (D-3)

Segue a fala dos demais que acreditam faltar transparência no sistema de cotas: “transparente não é, tem algumas línguas [palavras], que não se entende, tendo que recorrer a alguém para entender, para explicar direitinho o que é isso e aquilo então é um pouco confuso”. (D-10); “ele não é muito transparente, devido à dificuldade de entendimento. (D-18); “é uma transparência que não existe, as pessoas não vão atrás mais de cotas, porque não sabem, devido não estar sendo veiculado este tipo de informação” (D-22).

Neste mesmo sentido: “eu tive dificuldade na matrícula, porque não sabia o que era cota, então fiz pesquisa para saber, só lendo o edital não dá pra saber, uma pessoa leiga só vai saber onde ela se encaixa se ela souber o que é cota”. (D-24). “não é transparente, porque muita gente não sabe o que são cotas, mas o problema é dos alunos mesmo, que não procuram ajuda dos outros para entender, não levam muito a sério” (D-12).

A visão desses alunos remete Guimarães e Rios (2014), ao ressaltarem que a falta de transparência antes da lei, implicava grande diversidade de formas nos sistemas de inclusão adotados pelas instituições (critérios e estratégias de seleção, perfil de beneficiários, percentual de vagas, etc.). Existe, entre os estudantes, desconhecimento sobre o processo de elaboração, o surgimento e funcionamento de medidas de ação afirmativa (GUARNIERI; SILVA-MELO, 2010).

Em síntese, quanto a esta subcategoria, percebe-se que, embora no início da implantação do sistema tenha havido bastante confusão, atualmente, grande parte dos alunos entendem como funcionam as cotas, suas porcentagens, subdivisões e conceito, não deixando margens para dúvidas que coloquem em xeque a credibilidade do programa. No item a seguir, será analisada a opinião dos cotistas acerca do mercado de trabalho, mais especificamente, as cotas nos concursos públicos.

#### **g) Subcategoria: Mercado de trabalho**

Em relação à existência de cotas nos concursos públicos, que propicia a inserção no mercado de trabalho, a maioria - 15 cotistas- assevera que também é uma oportunidade e uma questão de compensação. Seguem alguns posicionamentos favoráveis: “sou a favor, é legal porque ingressa na área profissional mais rápido.” (D-1); “sim, mas a pessoa tem que estudar, porque, como o sistema de cotas vai dar somente uma ajudinha, se não estudar, não consegue nada”. (D-5); “uns vão achar que outros têm menos inteligência, mas eu sou a favor do

sistema de cotas nos concursos públicos”. (D-7); “é legal, porque tem algumas pessoas que precisam passar no concurso público que são negras, que querem chegar lá” (D-9).

Neste mesmo sentido: “Por que não? Se você vai precisar de um benefício, tem que correr atrás”. (D-11); “Sim, concordo, porque temos que abrir as portas já que tem gente querendo [prestar concursos], a gente não pode negar só porque ele é negro, pardo ou indígena”. (D-12); “concordo porque a prova é uma só, o conteúdo que esta lá é o mesmo”. (D-15); “é justo, deve ter em concurso, se tem aqui [na educação], por que não ter lá?” (D-18); “concordo, sim, devido essas classes serem menos favorecidas e sua evolução ter sido sabotada por interesses sociais” (D-22).

Tal visão encontra respaldo em Nascimento (2005), ao afirmar que a implementação de políticas públicas para negros, em concursos públicos, é justa. Levando-se em consideração que estas medidas, criadas pelo ente federativo, justifica-se a redução das desigualdades, que permite o ingresso do negro nos quadros do funcionalismo público e, conseqüentemente, nos setores mais prestigiados da sociedade.

Destaca, ainda, o autor que não se percebem críticas, com tanta veemência, aos cargos em comissão, que merecem questionamentos e críticas, pois poderão prejudicar a boa prestação dos serviços públicos. Nesse sentido, explica que os opositores às cotas raciais, nos concursos públicos, defendem tal posição através de soluções genéricas, como melhorar o nível da educação ou melhorar a distribuição de renda, o que demonstra que não querem mudar a situação atual, o *status quo*.

Como bem lembra Frias (2012, p. 143-144): “a ausência de negros nos principais cargos políticos e profissionais prejudica não apenas os negros em geral e os jovens negros em particular (...), mas a sociedade como um todo por diminuir a coesão social e pelo fato de ser uma distorção distributiva”.

Alguns posicionaram-se contrários, alegando, mais uma vez, o polêmico princípio do mérito: “não concordo, eu posso concorrer com um branco normalmente”. (D-2); “não concordo, porque uma pessoa se prepara, estuda bastante e não consegue passar num concurso porque a sua vaga foi tomada por outra pessoa que nem se preparou direito. (D-3); “eu sou contra, porque esse negócio de priorizar deveria ser só para deficientes, pois eles não vão conseguir concorrer com uma pessoa que tem saúde plena, dependendo do concurso que tenha aptidão física, aí é meio difícil”. (D-6); “não concordo, porque estaria mostrando uma grande desigualdade porque todos estudaram” (D-8).

Continuando os entendimentos contrários: “eu acho que já é demais [...] viveu a vida toda de cotas e chega lá e vai querer cotas também”. (D-10); “em concurso público não tem

necessidade”. (D-16); “não concordo porque se você se esforçar, estudar realmente você terá a mesma chance que os brancos”. (D-17); “não concordo, porque, em concurso público, tem que entrar quem está mais preparado, mais capacitado, não deve ter cotas em concursos públicos”. (D-19); “não concordo porque dá chance para pessoas menos preparadas”. (D-20); “não concordo porque todas as pessoas têm a mesma capacidade, concurso público é medido por conhecimento e não por cor” (D-21).

A visão destes entrevistados contrários encontra amparo nos argumentos de Andrews (1977), ao defender que as ações afirmativas, em relação aos negros, desconsideram o critério do mérito e, portanto, levam à discriminação reversa e aumentam o racismo, ao incitar o ódio entre as raças, além de favorecer os negros de classe média ou alta que não estariam dentre aqueles que mais precisariam de benefícios. Corroborando deste mesmo pensamento, Leite (2011, p. 28) faz uma crítica: “O fato de que o ingresso no mercado de trabalho é um problema estrutural não importa; será resolvido com a implementação de novas cotas, preferencialmente para o setor público (mais ‘garantido’)”.

Em um contexto geral, observe-se que a maioria dos entrevistados posicionou-se a favor de cotas em concursos públicos, alegando significar uma ajuda, uma chance, uma oportunidade, uma compensação, com vistas a facilitar o ingresso dos negros no funcionalismo público e, dessa forma, alcançar cargos de prestígio social. Na categoria seguinte, serão abordadas questões acerca do acesso, permanência e desempenho dos estudantes cotistas.

### **5.2.2 Categoria: “Desdobramentos no espaço acadêmico”**

O objetivo desta categoria é refletir se essa ação afirmativa está sendo realizada no *campus* conforme suas diretrizes, espaços socioeconômicos, político-pedagógicos e quais os principais desafios que surgiram após a implantação da Lei de Cotas.

#### **a) Subcategoria: Acesso**

Quanto ao acesso, 20 entrevistados acreditam que, com as cotas, o número de pessoas pertencentes às classes subvalorizadas, como os índios, carentes e negros, vai aumentar: Vejamos algumas opiniões favoráveis: “sim aumentará, através do uso das cotas será mais

fácil para eles terem um futuro melhor”. (D-2); “sim, vai aumentar, porque vai abrir mais oportunidades”. (D-8); “com certeza [vai aumentar], sem dúvida alguma, cada dia que passa tem mais possibilidades deles [cotistas] crescerem.” (D-11); “com certeza, eu acredito [que sim] porque os negros, indígenas e pardos já estão usando as cotas, estão sendo inseridos na educação e na sociedade” (D-12).

Neste mesmo sentido: “com certeza, sem dúvida, porque é uma oportunidade”. (D-17); “sim, porque é lei”. (D-20); “sim, devido ter mais chances de entrar”. (D-22). “vai aumentar e muito, com fé em Deus, porque eles são muitos e são discriminados”. (D-14); “sim, aumentará cada ano, vejo que mais negros e pardos entram aqui no instituto”. (D-24). Um entrevistado levantou um fato importantíssimo nesta discussão, a evasão: “acredito que aumenta o ingresso, mas aumenta também a evasão, depois que eles veem a dificuldade, eles abandonam” (D-23).

A constatação de que irá haver aumento no número de pessoas pertencentes a classes subrepresentadas encontra amparo em Santos (2013), ao afirmar que vários autores são unânimes em considerar que as cotas são eficientes para aumentar a proporção de estudantes nas universidades.

Porém, houve posicionamentos contrários, alguns poucos acreditam que não aumentará o acesso dessas classes: “acho que não, porque as cotas já existem há algum tempo e a mesma quantidade de cotistas se mantém, só aumentará se aumentar a quantidade de cotas”. (D-3); “essa diferença não vai ser tão significativa, porque se a pessoa realmente quer estudar, ela vai com cotas ou sem cotas, depende dela”. (D-16). Corroborando com este mesmo posicionamento, Leite (2011) adverte que essa inclusão se daria permanentemente em patamares subalternos à ordem e à classe dominante, anestesiando a percepção do servilismo e da desigualdade.

Acerca ainda da questão do acesso, a primeira informação apresentada aqui é relativa ao número de inscritos, por concurso vestibular do IFTO *campus* Gurupi, a partir da implantação da Lei de Cotas. O Quadro 23, a seguir, mostra o número de candidatos inscritos pelo acesso do sistema de ingresso universal e pelo de cotas, nos processos seletivos 2013 a 2015, ou seja, dos últimos três anos.

**Quadro 23** - Quantidade de inscritos nos Processos Seletivos 2013 a 2015.

<b>Sistema de Acesso</b>						
Ano	Número de Candidatos Inscritos pelo Acesso Universal	Totais Percentuais %	Número de Candidatos Inscritos pelo Acesso Cotas	Totais Percentuais %	Total	Totais Percentuais %
2013	640	44,6%	798	55,4%	1.438	100
2014	652	44%	828	56%	1.480	100
2015	514	43%	679	57%	1.193	100
Total	1.806	44%	2.305	56%	4.111	100

Fonte: Coordenação de Registros Escolares – CORES (2015).

Analisando o quadro acima, nota-se que na média dos três vestibulares do período de política de cotas estudado do IFTO, os candidatos pelas vagas gerais representaram 44% do total, com tendência de queda no período. Em 2013, primeiro ano das cotas, os candidatos das vagas universais eram 44,6% e chegaram a 43% no concurso de 2015, menor percentual do período. Os candidatos por cotas apresentaram média de 56% do total de candidatos no período, com tendência de aumento, tendo começado com 55,4%, em 2013, e chegando a 57%, em 2015.

Acerca ainda da questão do acesso, elaborou-se o Quadro 24, mostrando a quantidade de matriculados pelo acesso de sistema de ingresso universal e pelo de cotas, nos processos seletivos de 2013 a 2015.

**Quadro 24** - Quantidade de matriculados nos Processos Seletivos 2013 a 2015.

<b>Sistema de Acesso</b>						
Ano	Número de Candidatos Matriculados pelo Acesso Universal	Totais Percentuais (%)	Número de Candidatos Matriculados pelo Acesso Cotas	Totais Percentuais (%)	Total	Totais Percentuais (%)
2013	129	55,84%	102	44,16%	231	100
2014	110	59,46%	75	40,54%	185	100
2015	108	62,07%	66	37,93%	174	100
Total	347	58,81%	243	41,19%	590	100

Fonte: Coordenação de Registros Escolares – CORES (2015).

Observou-se, principalmente, que houve o ingresso de 243 cotistas, no período de 2013 a 2015, e de 347 alunos não cotistas. Ou seja, um número bastante substancial, levando em consideração o número total de matriculados.

Quanto ao percentual de estudantes que adentraram pelo sistema de cotas, nota-se

maior expressividade no ano de 2013, quando alcançou patamares de mais de 44%. Ou seja, é visível a expressividade da presença de estudantes cotistas, após a promulgação da Lei de Cotas; em contrapartida, o número de matriculados, nos anos de 2014 e 2015, vem decaindo, mas mantendo a média em relação às matrículas por ampla concorrência, isto se deve ao fato do ingresso tanto de alunos cotistas, quanto de não cotistas, ter diminuído.

Agora, veja-se a questão dos diplomados no Quadro 25, ou seja, aqueles alunos que adentraram em 2013.1 e 2013.2 (primeiro e segundo vestibular que teve alunos matriculados através das cotas). Ressalte-se que somente os Cursos Técnicos em Edificações e Agronegócio tiveram alunos formandos, devido ao calendário escolar, referente ao semestre de 2015.2, findar somente em março de 2016 e as rematrículas irem até abril de 2016. Tais cursos têm duração de 04 semestres, ou seja, dois anos; os outros, de 3 anos (Médio Integrado e Proeja) e 03 anos e meio (Licenciatura em Artes Cênicas).

**Quadro 25** – Diplomados cotistas e não cotistas – 2013 a 2015

Cursos	Diplomados				Total	Totais Percentuais (%)
	Número de candidatos cotistas	Totais Percentuais (%)	Número de candidatos não cotistas	Totais Percentuais (%)		
Técnico Subsequente em Agronegócio	7	58,3%	5	41,7%	12	100
Técnico Subsequente em Edificações	11	55%	9	45%	20	100
Total	18	56,2%	14	43,7%	32	100

Fonte: Coordenação de Registros Escolares – CORES (2015).

Os resultados apontam para um maior número de diplomados cotistas, o que é positivo. Porém, é necessário ainda analisar esses dados em consonância com o Quadro 26 referente à evasão, que aponta também uma menor evasão dos cotistas, em relação aos não cotistas, durante os anos de 2013.1 a 2015.1. Isto indica que esse grupo está persistindo e, apesar do desempenho dos cotistas ser menor do que o dos não cotistas (ver Quadro 31), aqueles conseguem concluir os seus cursos com êxito. No que diz respeito à evasão, organizou-se, primeiramente, o Gráfico 2.

**Gráfico 2** - Evasão geral por período letivo

Fonte: Coordenação de Registros Acadêmicos-CORES (2015).

Observa-se, no Gráfico 2, que a evasão, no início das atividades do *campus*, ou seja, em 2010.2 era em torno de 8%. Posteriormente, houve considerável crescimento até 2011.2, após este período, diminuiu, novamente, até chegar em 2014.2, quando se percebeu uma acentuação nas evasões. Porém, logo em seguida, ou seja, em 2015.1, as evasões voltam a cair.

Ressalte-se que não existem, ainda, dados referentes a 2015.2 para poder confirmar se as evasões continuaram com a mesma constância, em 2015.2, devido, como já foi pontuado, anteriormente, ao calendário escolar findar somente em março de 2016 e as rematrículas se estenderem até abril de 2016. Por fim, notou-se que a evasão vem decaindo ano a ano: em 2011, foi de 44%; 2012, 36%; 2013 e 2014, 19%. A seguir, veja-se, separadamente, a evasão verificada dos cotistas e não cotistas, no Quadro abaixo.

**Quadro 26** - Evasão dos alunos cotistas e não cotistas - 2013 a 2015

Cursos	Evasão				Total	Totais Percentuais (%)
	Número de candidatos não cotistas evadidos	Totais Percentuais (%)	Número de candidatos cotistas evadidos	Totais Percentuais (%)		
Técnico Subsequente em Agronegócio	27	73%	10	27%	37	100

Técnico Subsequente em Edificações	34	50%	34	50%	68	100
Médio Integrado em Agronegócio	10	55,6%	8	44,4%	18	100
Artes Cênicas	16	69,6%	7	30,4%	23	100
Projeja	36	92,3%	3	7,6%	39	100
Total	123	66,4%	62	33,6%	185	100

Fonte: Coordenação de Registros Escolares – CORES (2015).

Conforme o Quadro 26, nos anos de 2013 a 2015.1, a porcentagem verificada de evasão foi de 66,4% para os não cotistas e 33,6% para os cotistas. Nos períodos estudados, como se pode verificar, os não cotistas tiveram um percentual de evasão bem maior do que os cotistas.

É interessante esclarecer que os alunos que tenham mudado de curso, de instituição ou trancaram o curso, não evadiram. A evasão ocorre, apenas, quando o estudante desvincula-se do curso de graduação/técnico, abandonando-o, ou seja: são considerados desistentes os alunos que não recorrem ao *campus* para justificar ou ser orientados a fazer um trancamento de matrícula, simplesmente abandonam o curso, deixando de renovar a sua matrícula.

Dentre os trabalhos que avaliaram o sistema de cotas, cita-se o de Cardoso (2008), desenvolvido na Universidade de Brasília (Unb), usando os registros de admissão e acadêmicos da universidade para estudar a reserva de vagas. O autor verificou que os alunos cotistas apresentam taxas de evasão menores do que as dos não cotistas, independente das razões da evasão. Esta constatação denota uma intenção mais pronunciada entre os estudantes cotistas de permanência nos cursos, o que sugere um aspecto motivacional muito importante para o desenvolvimento destes, ao longo da sua trajetória acadêmica.

Silva e Pacheco (2013) demonstram a perseverança no comportamento institucional dos estudantes cotistas negros, ao analisar o caso da Universidade Estadual de Londrina, cujos estudantes negros apresentaram baixos índices de evasão, mesmo tendo maiores dificuldades de aproveitamento em certos cursos.

Com tal realidade, presume-se que os alunos cotistas do Instituto, mesmo diante dos desafios e dificuldades que enfrentam diariamente, como falta de recursos financeiros, manutenção na cidade, alimentação no *campus*, conteúdos, ausência de uma infraestrutura mínima, que possibilite minimizar as dificuldades ora elencadas, persistem no curso, sem

abandoná-lo. No item a seguir, será analisado o tema permanência no *campus*.

**b) Subcategoria: Permanência**

Acerca das avaliações dos alunos quanto às dificuldades de permanência, a grande maioria aponta, como principal dificuldade, a financeira. Assim, são expostas falas que contemplam essa dimensão: “a minha maior dificuldade foi psicológica, em segundo financeira, devido meus pais morarem em outra cidade e terem que trabalhar para me sustentar”. (D-3); “bastante dificuldade financeira, dificuldade em algumas matérias, preciso pedir ajuda para os colegas de sala, pois tenho vergonha de pedir ajuda para os professores, e a doença da minha mãe abalou bastante o meu estudo”. (D-5); “dificuldade financeira, como eu estou fazendo o curso no período da tarde, a renda da minha casa é muito baixa. Eu tenho mais três irmãos, então a renda familiar é bem baixa, só meus pais trabalham”. (D-6); “a única dificuldade que tenho é conciliar meu serviço com o estudo, por isso falto muito, mas a gente vai conciliando”. (D-10); “dificuldade de aprendizagem, no começo, no início eu tinha dificuldade de aprender porque eu comecei a estudar tarde, tem pessoas que têm dificuldade e outras que têm a mente mais aberta”. (D-13); “dificuldade de locomoção, porque eu moro muito longe” (D-14).

Continuando os relatos de dificuldades encontradas: “a locomoção é bastante difícil, pois minha casa é bem longe” (D-18); “dificuldade financeira, preciso comprar um livro, tirar uma xerox e não tenho dinheiro”. (D-19); “falta de estrutura do curso, ocorre mudanças no meio do curso e algumas matéria fundamentais não estão sendo ministradas [...] os alunos não são estimulados a conhecer qual o seu futuro, em relação ao curso que estão fazendo”. (D-22); “nos primeiros dias, tinha [dificuldade] devido não estar trabalhando, o meu problema foi financeiro, mas agora já estou trabalhando. Com isso, as coisas melhoraram bastante; se eu não tivesse conseguido a bolsa e o emprego eu teria desistido”. (D-20); “a maior dificuldade é o lado financeiro ou você estuda ou trabalha, as empresas não liberam [para fazer o estágio], descontam do seu salário”. (D-23); “a única dificuldade que tenho é entender a [parte] teórica, por isso necessito da prática para aprender [...] nunca procurei ajuda com os professores, guardo isso só comigo” (D-24).

As respostas aqui assemelham-se às obtidas na pesquisa “Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade”, desenvolvida por Silva e Silva (2012), na qual ressaltam que os cotistas apresentam sérias dificuldades financeiras. Dificuldades estas não apenas individuais, para obter insumos indispensáveis à rotina acadêmica, como

material didático, mas também familiares, não tendo acesso a necessidades básicas de subsistência.

Guarnieri e Melo-Silva (2010, p. 495) acrescentam que “as barreiras podem ser objetivas ou subjetivas, o importante é que elas sejam percebidas pelos sujeitos para que possam ser transformadas mediante processos de intervenção”.

Em contrapartida, 10 alunos, curiosamente, apontaram não ter nenhum tipo de dificuldade. Segue algumas falas: “até agora, não encontrei dificuldade”. (D-7); “não encontrei problemas e nem dificuldades, tudo está a favor para que eu permaneça: o horário é bom, não tenho dificuldades de me locomover [...]”. (D-8); “até hoje, não, tipo relacionamento e amizade, eu sou muito fácil de fazer amizades, não tive nenhuma dificuldade de permanência” (D-9).

É comum que alguns alunos sintam um pouco mais de dificuldades, por não conseguirem, logo de início, acompanhar as disciplinas e, assim, aulas de reforço podem ajudar esses estudantes a continuar. Nessa linha, é salutar disponibilizar, aos alunos que adentraram por meio de cotas, aulas de reforço/complementares, devido às possíveis dificuldades encontradas quanto ao entendimento das disciplinas.

A percepção sobre as dificuldades se dá de forma diferenciada pelos indivíduos, sendo que o maior entrave encontrado pelos alunos é o financeiro. Contudo, não é obstáculo para a permanência, segundo eles mesmos. Os estudantes cotistas entrevistados, em sua maioria, não dão ênfase às próprias dificuldades vivenciadas até a chegada ao instituto, nem mesmo depois que já estão dentro dele, mas sim às oportunidades que tiveram e têm aproveitado.

Em relação às avaliações dos alunos acerca da questão da existência de atividades voltadas à diversidade, há alguns destaques positivos. Contudo, a grande maioria aponta a inexistência dessas ações; assim, são expostas falas que contemplam as duas dimensões: “não, nos cursos de Ensino Médio não, os professores não tocam no assunto”. (D-2); “nunca foi realizado nada sobre a diversidade”. (D-4); “nunca vi e participei de nada, não fiquei sabendo de nada”. (D-9); “nada nunca vi nada, nunca participei de nada”. (D-10); “não, às vezes um professor toca nesse assunto, mas é muito raro”. (D-22); “no nosso curso não tem [...] na minha sala, nunca foi debatido esse tema” (D-7).

Nestes termos, Cox (2001) adverte sobre a importância da diversidade, pois seria a variação de identidades social e cultural entre indivíduos que coexistem no mesmo sistema, seja de trabalho ou outro qualquer. Assim, tanto a identidade social, quanto a cultural, são afiliações pessoais como gênero, raça, origem da nacionalidade, religião, idade e especialização no trabalho, que têm “significativa influência nas experiências de vida mais

importantes da pessoa” (COX, 2001, p. 3).

Somente ações isoladas em um curso, Artes Cênicas, foram citadas de forma recorrente: “acontece muito no curso de Artes Cênicas, eles trabalham bastante essa área, os professores tentam despertar essa reflexão nos alunos”. (D-3); “tive duas oportunidades de participar uma quando eu nem estudava aqui, que eu fui chamado por um estudante de Artes Cênicas e outra quando eu já estudava aqui, que teve vários estandes mostrando várias realidades e experimentos, falando de arte, cultura negra e indígena”. (D-6); “sim, no IFTO sempre tem, participei do evento de Artes Cênicas, uma peça de teatro sobre o racismo”. (D-14); “já teve palestras sobre o tema, mas somente no curso de Artes Cênicas, não tive a oportunidade de participar” (D-18).

Neste mesmo sentido, seguem mais falas: “sim, possui muitos eventos o curso de Artes Cênicas, trabalha muito em cima deste tema, participo assistindo. No curso de Edificações não tem, os meus professores e colegas não falam sobre as cotas”. (D-19). “Têm muitas no curso de Artes Cênicas, na data da consciência negra. Todos nós temos uma abertura muito grande, no que diz respeito à diversidade racial e cultural, os professores abordam o tema, possui disciplinas que fala sobre diversidade e cultura”. (D-21); “no nosso curso [Artes Cênicas] possui uma disciplina voltada para isso, nos outros cursos, não”. (D-23); “sim, existe já passei por duas atividades, uma foi um seminário”. (D-24); “tem a semana do estudante, mas esse ano não teve, só teve ano passado” (D-1).

Constatou-se, assim, que, no *campus* estudado, existem atividades somente dentro da sala de aula voltadas à diversidade, no curso superior de Artes Cênicas, com a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, pois existe esta orientação voltada aos cursos de formação de professores, as licenciaturas. Já nos cursos Agronegócio Integrado ao Ensino Médio e o Projeja em Comércio, esta questão é abordada através da matéria Sociologia.

Os cursos Técnicos em Agronegócio e Edificações não abordam essa temática, embora haja a obrigatoriedade, conforme a Lei nº 10.639/03; quanto a atividades desenvolvidas fora da sala de aula, existe somente anualmente, em novembro, seminários e oficinas em comemoração ao dia da “Consciência Negra”. No demais, constatou-se, também, a inexistência de qualquer estímulo a linhas de pesquisa e grupos de estudo sobre temáticas étnico-raciais, no *campus* objeto da presente pesquisa.

Quanto à questão de existir algum tipo de apoio direcionado aos cotistas, D-15 diz que: “nenhum em específico, só o auxílio; mas o auxílio é geral, os cotistas e os não cotistas entram, mas assim específico nenhum”. (D-1); “possui o auxílio estudantil”. (D-2); “além das bolsas, eu desconheço algum outro tipo de ajuda aqui no *campus*”. (D-3); “em relação a

programa específico para cotista, eu não sei se tem”. (D-4); “o instituto oferece as bolsas” (D-8).

Dos entrevistados, uma pequena amostra afirmou nunca ter visto nada sobre essa questão: “programa de acolhimento para cotista, eu nunca vi”. (D-11); “em relação a ações para a permanência, não está sendo feito nada”. (D-17); “uma ação específica para ajudar cotista não existe aqui no *campus*”. (D-18); “não, no meu caso, nunca vi nenhuma ação”. (D-20); “não, nunca vi nada ser feito” (D-23).

Os especialistas na análise das cotas sugerem que o acompanhamento acadêmico e os auxílios financeiros, bem como a assistência estudantil, são medidas eficazes para reduzir as possíveis desigualdades educacionais dos estudantes oriundos de escolas públicas (GUIMARAES; RIOS, 2014).

Alguns alunos apontam outros tipos de apoio: “tem, sim. Quando eu passo por qualquer dificuldade, o instituto me ajuda, por meio de profissionais, como o psicólogo, para a escolha da profissão e ajudou na recuperação da minha mãe”. (D-5); “eu desempenho um projeto de extensão, então eu tive apoio dos professores e coordenadores”. (D-11); “o Instituto nos ajuda, se uma pessoa estiver faltando, eles sempre nos incentivam a continuar no curso [...] tem a assistente social e os professores que me auxiliam”. (D-12); “eles incentivam para continuar os estudos, não desistirem, os servidores, todos aqui do *campus* tem dado força, tanto para mim, quanto para os colegas, tudo que eles podem ajudar, eles fazem”. (D-13); “o único apoio pedagógico é o professor ajudar o aluno”. (D-14); “sim, tem apoio da assistente social, principalmente aos negros e índios, em relação à permanência, o *campus* não tem feito mais nada” (D-19).

O Regulamento do Programa de Assistência Estudantil, aprovado pela Resolução nº 04/2011/CONSUP/IFTO, de 30 de junho de 2011 e alterado pela Resolução nº 22/2014/CONSUP/IFTO, de 8 de agosto de 2014, dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFTO. Em seu art. 3º, traz explícito que um dos objetivos é promover o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes do IFTO. O atendimento pelos programas, projetos e políticas tem como prioridade os alunos em situação de vulnerabilidade econômica, sendo obrigatória a participação em processo de seleção socioeconômica.

Segundo o artigo 32 do citado regulamento, a Política de Assistência Estudantil do IFTO é composta pelos seguintes programas:

- a) Auxílio-Transporte: cuja finalidade é ajudar o estudante com as despesas de transporte urbano ou rural entre sua residência e a instituição;
- b) Auxílio-Alimentação: tem como objetivo a concessão de auxílio financeiro para a

refeição diária, preferencialmente no refeitório do *campus*, durante o semestre letivo, com o intuito de oferecer alimentação aos estudantes de forma saudável e balanceada, a fim de melhorar a qualidade de vida e elevar o desempenho cognitivo;

c) Auxílio-Moradia: destina-se a despesas com aluguel de imóvel, quando nos *campi* não houver alojamento ou quando não houver alojamento suficiente para todos;

d) Auxílio-Material Didático: caracteriza-se pelo subsídio para aquisição de material didático, conforme a necessidade do estudante, visando contribuir com a melhoria de seu comprometimento em sala de aula;

e) Auxílio-Uniforme: consiste em ceder, ao estudante, até três camisetas, conforme padrão do campus; minimizando, assim, a distinção entre classes sociais no âmbito escolar, bem como reduzir gastos no orçamento doméstico;

f) Bolsa-Formação Profissional: caracteriza-se na inserção do estudante em setores da administração do IFTO, visando à integração social, ao aperfeiçoamento profissional e cultural, proporcionando a complementação do processo de ensino-aprendizagem;

g) Auxílio-Emergencial: consiste em fundo financeiro, concedido aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que passam por situações emergenciais, a exemplo de desemprego, problemas de saúde, violência doméstica, entre outros;

h) Auxílio aos Pais Estudantes: consiste em auxílio financeiro aos pais estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com crianças de zero a doze anos incompletos, visando minimizar situações estressantes e de desgaste emocional dos estudantes que, durante o horário de aula, necessitam deixar seus filhos aos cuidados de outras pessoas;

i) Bolsa-Atleta: consiste em repasse financeiro aos estudantes que compõem as equipes regulares de treinamento do *campus*, visando o desenvolvimento esportivo.

Note-se que os programas, projetos e políticas de permanência são de abrangência geral, tendo como foco principal os acadêmicos que se encontram em situação de vulnerabilidade. Para que o aluno possa concorrer a qualquer que seja o programa, o Núcleo de Apoio ao Estudante - NAE analisa, *a priori*, o perfil socioeconômico do candidato, o qual é traçado a partir da avaliação socioeconômica.

Já a Bolsa Permanência é uma política de assistência estudantil, que assegura a permanência dos estudantes em cursos de graduação, priorizando aqueles em situações de insuficiência financeira; as Bolsas de Pesquisas são destinadas àqueles que escolhem ir para o ramo da pesquisa. Contudo, não se encontrou nenhum estudante cotista beneficiado com essas duas modalidades de bolsas. Em relação ao Programa de Monitoria, com vistas à permanência dos alunos, notou-se que, apesar de ser desenvolvido dentro do *campus*, também é oferecido

através de seleção a todos, sem considerar a forma de ingresso dos estudantes.

Neste contexto, Leme (2010) pontua que, para uma política de inclusão eficiente, principalmente o regime de cotas étnicas para o acesso ao Ensino Superior, não basta o governo somente disponibilizar vagas. É necessária, ainda, a garantia da permanência do aluno, sob pena de ser apenas mais um programa de cunho assistencialista. Caso contrário, como bem aponta a autora, “essa inclusão será apenas fictícia, aparecendo somente como números manipulados pelas esferas do poder” (LEME, 2010, p. 128).

Assim, verifica-se que não existe um programa, projeto ou política de permanência que atenda, especificamente, aos alunos ingressantes através da reserva de vagas, mas a todos os que se enquadram no perfil e comprovam, através de documentação, a necessidade em depender desses tipos de programas para assegurar a sua permanência no instituto e poder concluir o curso.

Resumindo, no local estudado, existe apenas o programa de assistência estudantil, visto como o maior incentivador para a permanência do aluno; contudo, para garantir a permanência, deve-se dar mais ênfase a esta questão, pois a permanência não se resume à concessão de um benefício isolado. No item a seguir, será abordada a questão sobre o desempenho dos cotistas, uma vez que uma das grandes controvérsias das cotas se refere à suposta inferioridade no desempenho dos cotistas, ao serem comparados com os estudantes que adentraram através das vagas gerais.

### **c) Subcategoria: Desempenho**

Quanto ao desempenho acadêmico, a maioria acredita que não ocorre nenhuma diferenciação entre os cotistas e os estudantes não cotistas. Veja-se: “a cota não define o seu nível de inteligência. Eu vim de uma escola pública, mas, se estudar bastante, o nível vai ser o mesmo não interfere”. (D-2); “não interfere em nada, porque, para entrar, foi por meio de processo seletivo”. (D-7); “eu acredito que não vão cair as notas, pois eles [cotistas] vão estudar as mesmas coisas”. (D-8); “não, porque, às vezes, a gente se dá bem melhor do que os outros que entraram pela vaga normal, o cotista corre atrás do que ele quer, é mais esforçado” (D-9).

Neste mesmo sentido: “não, porque se ela tiver força de vontade ela vai aprender, o nível acadêmico não cair com o sistema de cotas”. (D-25); “não tem nada a ver, isso vai muito da pessoa, depende da sua força de vontade para estudar, o nível vai continuar igual”. (D-17); “como os negros são maioria, o nível não vai cair, muitos negros também têm uma boa

formação, como eu que recebi uma formação boa”. (D-18); “a qualidade continua a mesma, são alunos e vão evoluir da mesma forma”. (D-23); “não vai diferenciar, nas notas ocorre igualdade”. (D-24). Corroborando, ainda, este entendimento:

Não, porque os cotistas querem o melhor para a vida deles. Com isso, eles estudam para valer e o instituto oferece muitas coisas para que isso ocorra. Eu estudo para os meus pais, quero me formar em uma profissão boa para ajudar eles, os cotistas vão estudar mesmo, vai correr atrás, vai buscar de maneira impossível algo bom para a sua vida. (D-5)

Na maioria das vezes, chega com um grau de dificuldade maior, mas vai se adaptando e consegue evoluir. Com a introdução dos alunos cotistas no ambiente acadêmico, o nível tende a cair, sim, no início dos primeiros bimestres, mas depois pega o ritmo. (D-14)

Não, inclusive tem alguns alunos cotistas na minha sala que são mais inteligentes do que os não cotistas ,então eles falam assim: eu tenho uma cota, então eu tenho que me esforçar mais e a pessoa que não tem é mais desleixada, na minha sala tem um caso desse, eu acho que os cotistas são mais interessados. (D-10)

A análise acima encontra respaldo em Frias (2012), ao citar que estudos têm apontado o desempenho dos cotistas como semelhante ou, até mesmo, superior ao dos alunos não cotistas. Ademais, Gomes (2004), ao pontuar que entrar para a universidade, sobretudo para uma universidade pública, não se traduz a uma questão de mérito, é uma questão de direito. “O fato de termos um maior acesso à universidade de alunos negros, pobres e oriundos de escola pública não quer dizer que teremos uma universidade de baixa qualidade e alunos com menor mérito”, mesmo porque, como sabe-se, o mérito é uma construção social e acadêmica (GOMES, 2004, p. 50).

Na descrição de D-4 e D-19, percebe-se um contraponto em relação aos depoimentos já citados: os acadêmicos afirmam que o desempenho é diferente entre os cotistas e não cotistas, o que pode ser apreendido da seguinte maneira: “na livre concorrência, você pega alunos mais preparados, com carga horária bem maior de estudos; já nas cotas, os alunos têm um nível mais baixo de conhecimento, devido o seu ensino ser de má qualidade, sua renda ser baixa e os pais não poderem pagar uma escola particular”. (D-4); “muitos cotistas entram não pela capacidade, mas pela raça e não conseguem acompanhar as aulas e ficam pra trás, então vai prejudicar e cair o nível”. (D-19). As falas dos dois alunos acima ancoram-se na argumentação de Pedrosa et al. (2007), que explicitam a possibilidade das ações afirmativas possam terminar por diminuir os resultados acadêmicos do corpo estudantil das universidades.

Por fim, a opinião da maioria dos entrevistados vai de encontro ao argumento contrário às cotas, no sentido de que os cotistas, principalmente, os negros vão atrapalhar as universidades, baixando seu nível qualitativamente. As pesquisas têm demonstrado o

contrário; provavelmente, isso se deva ao fato de que essa categoria tenha sido privada de ter acesso a bens e oportunidades por tanto tempo, e talvez por isso mesmo, dedica-se, com afinco às poucas oportunidades que surgem. Na categoria a seguir, será abordado o tema discriminação, que está intimamente ligado a toda a discussão acerca do sistema de cotas no Brasil.

### 5.2.3 Categoria: “Discriminação”

Nesta categoria, a finalidade consiste em examinar quais as percepções dos alunos do *campus* sobre o racismo, o preconceito e a discriminação. Para compor esta subcategoria, foram feitas três macroperguntas: 1) No seu entendimento quanto ao racismo, você acha que existe racismo, em nossa sociedade, e no meio acadêmico? Comente; 2) Você já foi vítima de preconceito ou presenciou algum comportamento discriminatório no instituto por ser aluno cotista? Se sim, de que forma?; 3) As cotas raciais vão diminuir o racismo no meio acadêmico?

#### a) Subcategoria: Racismo

Indagados acerca do racismo na sociedade e no Instituto, 05 entrevistados responderam afirmativamente, que existe tanto na sociedade, quanto no meio acadêmico: “na sociedade e no meio acadêmico, nos dois, o dia a dia de uma pessoa negra é difícil”. (D-1); “existe no meio acadêmico, não adianta fingir que não existe, no fundo, nós temos algum preconceito, aqui, no IFTO, eu já vi racismo no meio dos meus colegas, preconceito velado”. (D-11); “existe racismo na sociedade, mas só que com as mudanças que estão tendo na legislação, com o passar dos anos, os agredidos serão os agressores e no meio acadêmico, existe sim”. (D-6); “na sociedade sim, através das redes sociais, agora no contexto nosso acadêmico fica uma coisa mais velada, não é tão explícito”. (D-22); “sim, existe tanto no serviço como no meio acadêmico [...] a sociedade ainda continua com esse racismo [...] ainda continua, [...] eles [empregadores] pensam assim: é negro, isso ai é favelado, isso ai vai roubar alguma coisa aqui, ficam pensando só coisa ruim dos negros” (D-12).

Note-se, nesta subcategoria, que o pensamento dos entrevistados reflete o que Munanga (1996, 1999) e Santos (2011) sustentam que a aparente harmonia mascara o racismo

presente na sociedade e impede sua superação. As pessoas ainda continuam negando que são racistas. O grande paradoxo encontra-se neste ponto, os indivíduos admitem existir, de fato, o racismo, contudo, não admitem de forma alguma praticarem ou perpetuarem o mesmo.

Já a maioria acredita que existe somente na sociedade, que no meio acadêmico não se presencia este fenômeno: “na sociedade sim, eu já presenciei, no meio acadêmico eu nunca presenciei” (D-2); “na sociedade, bem pouco, porque as pessoas estão começando a se acostumar que negros e indígenas são iguais, então está bem melhor isso e no meio acadêmico acho que não existe”. (D-8); “sim, devido o não conhecimento das pessoas porque não tem nada a ver a cor da pessoa com o caráter, racismo aqui no instituto nunca vi somente na rua”. (D-7); “aqui no *campus* nunca vi racismo, mas, lá fora, sim. Quando eu era criança, eu era chamada de “neguinha” pela minha patroa [...] hoje, eu acredito que ela tenha mudado, na época, eu não entendia se era o modo dela falar ou pela cor” (D-13).

Replicando o mesmo pensamento acima, concordam que: “existe sim, porque muitas pessoas não respeitam quem é negro, gordo ou magro”. (D-9); “na sociedade sim, mas aqui mesmo dentro do *campus* eu creio que não, as pessoas têm a mente bem aberta”. (D-15); “não existe racismo [no *campus*], nunca presenciei, na sociedade sempre tem racismo. (D-16); “na sociedade, com certeza, mas aqui no IFTO nunca presenciei, eu acho que o racismo é falta de inteligência porque todos nós somos iguais, não tem diferença” (D-17).

Continuando as falas: “não, porque o povo está estudando é para isso, para não ter racismo”. (D-14); “existe, mas na maioria das vezes escondido, aqui dentro do Instituto nunca presenciei nada”. (D-18); “no meio acadêmico, até agora, não vi não, mas na sociedade ocorre sim, a sociedade ao invés de evoluir esta retrocedendo neste sentido”. (D-21); “no *campus*, eu nunca vi, mas na sociedade tem demais”. (D-23); “eu aqui nunca sofri racismo, mas fora daqui já sofri muito racismo” (D-24).

Quando admitido o racismo, não é encarado como algo preocupante como nos demais países multirraciais. Parte desse processo pode ser atribuído às elaborações de teóricos como Gilberto Freyre, que disseminaram a ideia de uma democracia racial, na qual se coloca que a miscigenação, em nosso país, foi tamanha a ponto do brasileiro não mestiço, no sangue, o é na alma. Essa crença, conforme Munanga (1996) alimentou um pensamento que, de certo modo, impede identificações étnicas particulares e, por isso, pode-se, equivocadamente, concluir que é impossível haver racismo no Brasil.

Para explicar melhor essa noção de que não existem conflitos raciais, Bayma (2012) assevera que, no Brasil, o estudo das políticas afirmativas deve ser realizado a partir de modelo diferente do adotado pelos norte-americanos. Isto porque, no Brasil, nunca houve um

sistema de segregação institucionalizado entre as raças e a forma pela qual o país foi colonizado deu origem à formação de uma sociedade altamente miscigenada.

Os alunos acreditam que o racismo é cultural, existe por falta de conhecimento e ainda está longe de acabar na sociedade; porém, mais da metade acredita que, no espaço acadêmico, não existe porque nunca presenciaram nenhuma atitude neste sentido. O que pode ser explicado, conforme Gomes (2012), ao apontar que a discriminação, de fato, é absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, os indivíduos não a percebem. Na seção a seguir, será abordado a opinião dos alunos acerca do preconceito que os cotistas podem vir a sofrer dentro da instituição de ensino.

#### **b) Subcategoria: Preconceito**

Indagados se os mesmos sofriam algum tipo de preconceito por serem cotistas ou se já presenciaram algum comportamento discriminatório, alguns alunos posicionaram-se da seguinte maneira: “aqui, no IFTO, nunca presenciei, dentro da sala de aula não, mas fora da sala, às vezes sim, mas só de brincadeira, de zoação” (D-4); “existe preconceito não só em relação à cor, mas [também] em relação à forma física dos alunos e alguns amigos chamam de macaco, mas só de brincando” (D-5); “preconceito relacionado às cotas não ocorre, mas em relação à cor da pele, sim” (D-3); “já presenciei piadas, você só está aqui por causa de bolsa, porque é cotista, mas comigo nunca falaram nada” (D-19).

Neste contexto, analisando as falas acima, conclui-se que apelidos e brincadeiras marcam, de forma dissimulada, o preconceito, pois são frequentes no cotidiano dos alunos, mas costumam ser naturalizados, evidenciando que o racismo ainda persiste no espaço acadêmico.

Além da crença do mito da democracia racial, segundo Munanga (1999), existe uma postura bastante recorrente que mesmo reconhecendo a existência social do racismo, individualmente, há negação de sua prática. Ou seja, os brancos fingem não discriminar e os negros fingem não ser discriminados (SANTOS, 2011).

Contudo, a maioria acredita que não sofre nenhum tipo de constrangimento por ser cotista “não, ninguém nunca falou nada”. (D-1); “pra te dizer a verdade, eu nunca presenciei nada, então eu acho que não, mas assim, tomara que eu nunca presencie nada, porque eu não vou nem saber o que fazer na hora”. (D-10); “eu não sofri preconceito, mas os que chegaram nas últimas chamadas sofreram preconceito, porque foram chamados como última opção”. (D-4); “não, porque todos entraram aqui por meio de um processo seletivo igual”. (D-7);

“não, se eu fosse, iria correr atrás para saber o porquê de estar sendo discriminada; pelo menos, na minha sala, eu nunca vi, só presenciei discriminação por gênero, racial não” (D-11).

Seguindo esta esteira: “por enquanto, não sofri discriminação, só no serviço [...] me chamaram de doida, mas até agora, no Instituto, eu não sofri discriminação”. (D-12); “eu nunca vi esse tipo de atitude por profissionais do IFTO ou alunos”. (D-16); “eu nunca sofri preconceito, nem meus colegas.” (D-17); “não, porque nunca nem foi tocado no assunto”. (D-18); “não, nada. Eu sei que tem colegas que tem um posicionamento contra o sistema de cotas, mas não se manifestam”. (D-22); “nunca presenciei nada, todos aceitam os colegas cotistas”. (D-23); “até o momento não, pois a pessoas nem sabem como ingressei no meu curso” (D-20).

Nesta subcategoria, o pensamento de grande parcela dos entrevistados pode ser explicado por Bergmann (1996), que discorre acerca da diversidade cultural a qual tenta conferir uma identidade positiva àqueles que, antes, eram definidos pela inferiorização e supõe que a convivência entre pessoas diferentes ajuda a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias.

Desse modo, constata-se, através dessas falas (dos alunos que acreditam que não existe preconceito no *campus* contra os cotistas), que é essencial a questão da diversidade cultural, com vistas a diminuir qualquer tipo de preconceito. Contudo, é necessário questionar, trabalhar os incidentes críticos e promover a reflexão, sob pena de se diluir as especificidades dessas minorias. No item a seguir, será abordado o tema discriminação reversa, haja vista que vários estudiosos acreditam que as cotas poderiam gerar um efeito contrário, ou seja, aumentar ainda mais a discriminação e o racismo.

### **c) Subcategoria: Discriminação reversa**

Acerca da questão se as cotas raciais iriam diminuir ou aumentar ainda mais o racismo, no meio acadêmico, D-1 acredita que: “a cota (...) racial já está com preconceito e racismo, só porque eles [cotistas] são de outra cor tem direito a tudo aquilo e os outros não?”. D-2 tem o mesmo posicionamento: “o sistema de cotas aflora ainda mais o racismo e a desigualdade social, faz você lembrar ainda mais que aquela pessoa entrou ali por causa da cor não da capacidade dela”.

Assim como D-25 e 16: “as cotas raciais podem gerar certo conflito para as pessoas que são racistas. De certa forma, elas nunca vão acabar com a questão da desigualdade e

racismo porque, enquanto tiver cotas, sempre haverá desigualdade, as cotas vão acirrar mais ainda o racismo e a discriminação” (D-25); “vai acirrar, ter efeito contrário, porque vão pensar que o aluno não passou por seus méritos, e sim teve uma ajuda por meio das cotas” (D-16).

Neste contexto, para alguns estudantes que argumentam contra o sistema de cotas, observaram-se discussões acerca do fato de que o instrumento de ações afirmativas ora estudado seria uma "discriminação reversa", como pontuada pelos autores Ferreira Filho (2003), Silvério (2002) e Leite (2011). Veja-se a fala dos entrevistados D-10 e D-6, que confirmam este entendimento:

Vai ter uma desigualdade tipo: eu tirei nota baixa, mas eu entrei porque eu sou negro, por causa de cotas. Então, eu acredito que somos todos iguais, então não tem que ser por causa das cotas, eu acho que tem uma diferença aí, nesse negócio, eu acho que tocando no assunto aflora negativamente essa questão do racismo. (D-10)

Eu acredito que vai acirrar, porque muitas pessoas acreditam que vai facilitar com o sistema de cotas, mas não é assim (...) acredito que a situação vai piorar, porque as vagas são poucas e essas poucas pessoas que entrarem vão ser discriminadas por aquelas da ampla concorrência, acham que a prova é mais fácil, mas a prova é igual. (D-6)

Contudo, os outros 19 entrevistados demonstraram discordar da opinião dos alunos acima: “ninguém lembra quem entrou por cotas, as cotas não vão combater nem prejudicar o racismo” (D-4); “eu acredito que o sistema vai diminuir a desigualdade e o racismo”. (D-8); “vai diminuir, pelo menos um pouco, o racismo, mas acabar não” (D-9); “no meu ponto de vista, diminuiu, porque você vê todo mundo bem entrosado na sala e nos debates” (D-11); “as cotas não vão piorar a situação do negro” (D-12).

Neste mesmo sentido: “diminuiu devido às leis de hoje, eu acredito que foi uma maravilha porque todos nós somos tratados por igual”. (D-13); “vai combater o racismo, tendo a cota não vai haver desigualdade, todo mundo vai entrar na faculdade”. (D-14); “vai ajudar a diminuir a desigualdade social, só que vai ter uma contrarreação, se você favorece um grupo desfavorece outro”. (D-22); “eu acho que é um alerta para a sociedade, que o racismo e as desigualdades podem diminuir” (D-23).

O pensamento acima dos entrevistados denota que as ações afirmativas não constituiriam uma discriminação porque seu objetivo é, justamente, atingir uma igualdade de fato e não fictícia (MOEHLECKE, 2002, p. 210).

Nota-se que a maioria dos alunos acredita que haverá uma diminuição no racismo, mas não a sua supressão total. No caso dos poucos alunos que acreditam que o racismo vai se tornar mais evidente, pode-se perceber, ao longo da referida análise, que essas falas, talvez,

sejam motivadas pelo desconhecimento aprofundado acerca do tema e/ou pela falta de discussão e reflexão no dia a dia.

A seção seguinte corresponde a um segundo momento da pesquisa, quando foi feita entrevista com os gestores da instituição pesquisada, em que se procurou saber qual o posicionamento destes acerca das cotas estudantis.

### 5.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS GESTORES

Nesta seção, que corresponde a um segundo momento da pesquisa, foram analisadas e discutidas as 06 entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos existentes no *campus* Gurupi e com o diretor, ou seja, aqui, são destacadas as percepções e reflexões dos gestores também responsáveis pela implementação das políticas públicas no IFTO, sintetizando o que estes profissionais, pensam, pretendem e esperam desta política pública.

Com base no que foi observado na análise das narrativas, buscaram-se traçar linhas gerais sobre a política de cotas, na intenção de, assim, evidenciar que as ações afirmativas, bem como políticas educacionais, de forma geral, podem ser mais bem efetuadas se identificarem os conflitos e debaterem acerca dos mesmos. Para isso, as categorias e algumas subcategorias vistas nas narrativas dos alunos são retomadas, na discussão com os gestores.

Para esta segunda etapa, elaborou-se, também, um Quadro, com o objetivo de localizar as questões que os participantes gestores responderam (Apêndice B), com suas respectivas categorias e subcategorias.

**Quadro 27** - Questões, categorias e subcategorias: gestores

Questões	Categoria	Subcategoria
Q1, Q14 e Q17	1. Percepção pessoal sobre as cotas	a) Posicionamento acerca das cotas b) Justiça c) Eficácia d) Transparência
Q4, Q5, Q6, Q7, Q10, Q11, Q12; Q16 e Q18	2. Desdobramentos no espaço acadêmico	a) Acesso b) Permanência c) Desempenho
Q8, Q9 e Q13	3. Discriminação	a) Racismo b) Preconceito c) Discriminação reversa

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Conforme o Quadro 27, na primeira categoria, denominada “percepção pessoal sobre as cotas”, agruparam-se as questões Q1, Q14 e Q17, que abordam qual a percepção dos gestores quanto à inserção dos negros e alunos provenientes de escolas públicas no Ensino Superior e Técnico, através da reserva de vagas, que agruparam as seguintes subcategorias: posicionamento acerca das cotas, justiça, eficácia e transparência.

As questões Q4, Q5, Q6, Q7, Q10, Q11, Q12, Q16 e Q18 foram agrupadas na categoria “desdobramento no espaço acadêmico”, que aborda o posicionamento do entrevistado acerca dos impactos do sistema de cotas no local de pesquisa; as subcategorias foram: acesso, permanência e desempenho.

Enquanto as questões Q8, Q9 e Q13 dizem respeito à categoria “discriminação”, o que o entrevistado entende como tal e se acredita que os cotistas podem vir a sofrer-la e as subcategorias foram: racismo, preconceito e discriminação reversa.

Dessa maneira, as categorias utilizadas, no desenvolvimento deste estudo, foram as seguintes: percepção pessoal sobre as cotas, desdobramentos no espaço acadêmico e discriminação.

### **5.3.1 Categoria: “Percepção pessoal sobre as cotas”**

O objetivo desta categoria é avaliar quais as percepções que os gestores possuem sobre o programa de cotas. Para o alcance desse objetivo, foram analisadas as seguintes macro questões: 1) O que você pensa em relação à política de cotas implementadas no IFTO - *Campus* Gurupi?; 2) Em sua opinião, o sistema de cotas desenvolvido no *campus* é transparente e eficiente, ou seja, tem atendido, efetivamente, aos objetivos propostos pela Política? Comente; 3) Você considera justo o atual sistema de cotas? Por quê?

#### **a) Subcategoria: Posicionamento acerca das cotas**

Participaram da entrevista 6 gestores, destes, 5 mostraram-se favoráveis às cotas e somente 1 posicionou-se contrário. Em relação à visão dos gestores acerca das cotas, a maioria dos entrevistados mostrou-se favorável ao programa de reserva de vagas, acreditando ser de fato uma “oportunidade” e uma “compensação” às classes minoritárias. G-2 acredita ser uma compensação e, ao mesmo tempo, faz um alerta acerca da discriminação:

É uma situação que vem reparar algumas injustiças dessas classes consideradas excluídas, como os negros e índios. Eu considero válido, mas ainda não sei fazer uma avaliação a respeito dos resultados, da eficácia dela, mas, a princípio, eu acho que é válido, desde que o aluno, após a entrada dele na instituição de ensino, apesar de ter sido pela Lei de Cotas, não seja tratado de forma diferenciada, porque ele também tem que produzir resultados igualmente aos que não entraram por cotas. (G-2)

G1 assevera que mudou sua opinião acerca das cotas estudantis e acredita que representam uma “ajuda” e uma “oportunidade” aos estudantes:

Eu hoje vejo a política de cotas sobre outro prisma, quando eu dava aula no ensino privado, até 2008, eu era radicalmente contra a política de cotas. Mas, em 2012, quando eu fui dar aula na esfera pública, fui vendo sobre outro prisma; foi aí que eu vi o quanto o Estado é deficiente no ensino e passei a ver a política de cotas como outra ajuda para esses alunos que estudam e que querem estudar um Ensino Superior, mas que não tem como competir em igualdade (...) então, hoje, eu vejo como uma oportunidade que este estudante tem para continuar no ensino público digno, com perspectiva intelectual. (G-1)

O entrevistado G-1 destaca, ainda, que as cotas reduzem o elitismo acadêmico: “infelizmente, a gente reconhece que a grande maioria que entra na universidade pública vem da escola particular, as cotas são um meio de repartir um pouco disso e de tornar menos elitista a universidade, até o próprio IFTO”.

Um entrevistado aponta a relevância das cotas sociais e justifica: “as cotas sociais são sim importantes porque (...) se ela [pessoa] tem pouca escolaridade, significa que ela não tem como concorrer com aquelas pessoas que tiveram uma escolaridade de excelência, do início ao fim dos seus estudos, até o momento do ingresso no instituto” (G-3).

A visão dos gestores está em consonância com o pensamento de Daflon, Feres Júnior e Campos (2013); e Santos (2001), haja vista que estes autores defendem a reparação histórica, através de Políticas de Ações Afirmativas aos afrodescendentes, escravizados e subjugados por séculos e, até os dias atuais, tratados pela condição de pele.

Quanto ao posicionamento contrário, essencialmente, baseou-se no argumento ancorado no princípio da igualdade. Veja-se: “sou contra, acho que ela é inconstitucional, devido na Constituição rezar que os direitos são iguais para todos. Eu estudei toda a minha vida em escola pública e acredito que todos são capazes, acredito que não é necessário implementar esses mecanismos [...]”. (G-5). O presente argumento ancora-se em Azevedo (2004b) que assevera que o texto constitucional não permite a instituição legal da discriminação positiva, pois já proíbe a discriminação de qualquer tipo.

Os objetivos traçados, as perguntas lançadas e os recortes do discurso dos entrevistados, levaram-nos à seguinte análise. Relativamente à "percepção pessoal sobre as

cotas" é possível estabelecer que os gestores, mesmo com críticas e ponderações sobre o sistema de cotas, mostram-se seguros em defender as ações afirmativas: “é uma situação que vem reparar algumas injustiças dessas classes consideradas excluídas: negros, índios [...] eu considero válido”. (G-2); “em minha opinião, o que a política de cotas está fazendo é uma retratação histórica em relação à aquisição do conhecimento formal” (G-6).

Assim, acreditam que o acesso a um ensino de qualidade tem o poder de oferecer mais oportunidades e prepara melhor os indivíduos historicamente subrepresentados para alcançar seu espaço na sociedade. No item a seguir será abordado o tema justiça, através da opinião dos gestores, haja vista a questão moral permear de modo significativo o sistema de cotas.

### **b) Subcategoria: Justiça**

Daflon, Feres Junior e Campos (2013, p. 306) lembram que as análises que se seguem, após a Lei de Cotas, "buscarão eventualmente articular a engenharia das ações afirmativas em vigor e os seus argumentos de justificação moral”.

Neste contexto, foi indagado se, de fato, as cotas podem ser consideradas justas. Vejam-se as seguintes falas: “Em minha opinião, acredito que seria justo sim, mas não necessariamente com esse percentual de vagas destinadas, poderia ser menor o número de vagas destinadas aos cotistas” (G-2); “Particularmente, nem penso nesta questão se é justo ou não, penso se é digno para o negro, para o pobre, para qualquer um, se é digno tem que ser garantido” (G-6).

A visão dos gestores acima encontra consonância com a proposta de Sandel (2012, p. 191):

Uma meritocracia justa tenta fazer isso [ corrigir as discrepâncias socioeconômicas], indo além da igualdade de oportunidades meramente formal. Ela remove os obstáculos que cerceiam a realização pessoal ao oferecer oportunidades de educação iguais para todos, para que os indivíduos de famílias pobres possam competir em situação de igualdade com os que têm origens mais privilegiadas.

Em contrapartida, existem aqueles que acreditam que a reserva de vagas é injusta, pois apresenta alguns problemas, como a grande suscetibilidade a fraudes e quanto à identidade racial. Observe-se: “Em partes, as pessoas burlam alguns documentos para dar entrada ao processo como cotista, ainda possui coisas que distorcem que não dá para compreender bem, a autodeclaração da cor é complicado”. (G-3); “às vezes, é mais injusto, porque o negro não se considera negro, principalmente, os que mais sofrem discriminação politicamente desestruturada. Eles não querem ser considerados negros, talvez eles nem se intitulem negros

e concorram a esta política de cotas” (G-4).

Seguindo esta mesma visão: “Não considero justo porque, por exemplo, a questão racial se faz através da autodeclaração e o negro não se reconhece como negro. Com isso, às vezes, quem preenche essas vagas são pessoas que não precisam, que acham mais fácil o caminho das cotas”. (G-1); “a distribuição de cotas é muito injusta, devido dar um percentual muito maior para uma determinada minoria do que para outra, com certeza alguém vai se sentir prejudicado devido o sistema de cotas” (G-5).

Nesse sentido, tal entendimento é corroborado por Brito (2011), ao afirmar que a meritocracia e a igualdade estão intimamente relacionadas, quando as pessoas são avaliadas de acordo com seu desempenho pessoal, seu esforço de superar as dificuldades e conquistar o que deseja. O critério meritocrático, portanto, seria uma das formas mais justas e democráticas de seleção.

Depreende-se que a maioria dos entrevistados considera as cotas uma medida injusta, pois podem, por ventura, beneficiar quem não precisa, como, por exemplo, o negro com boa condição econômica, o branco que se autodeclare preto ou pardo somente para obter vantagem no vestibular. No item a seguir, será abordado o tema eficácia, segundo a opinião dos gestores.

### **c) Subcategoria: Eficácia**

Acerca da eficácia de tal política, observem-se as seguintes falas: “o objetivo de colocar mais negros no Ensino Superior tem atendido, mas ocorrem muitas dificuldades por várias questões”. (G-2); “Sim, tem, só precisa de mais ações para permanência, mas vejo que ela tem, sim, se enquadrado na proposta dela” (G-3).

Neste mesmo sentido: “Em relação ao acesso sim, eu ainda não consegui vislumbrar se provoca certa estranheza, insatisfação; muito pelo contrário: nas discussões livres de corredores, sempre se fala da necessidade de se ampliar mais, de fato fazer uma política de acesso firme e mais sólida”. (G-6). “Tem atendido alguns propósitos, no sentido de trazer essas pessoas para o Ensino Superior, para melhorar ela deveria ser iniciada lá na base da formação, não somente a partir do Ensino Médio” (G-1).

O posicionamento acima encontra-se em consonância com o de Fonseca (2009), que acredita que as cotas são medidas eficazes, por democratizar o acesso a espaços socioculturais aos grupos subrepresentados, que não dispõem de condições igualitárias.

Dois entrevistados não se posicionaram dizendo não ter dados para tanto: “em relação

à eficácia, eu não tenho como avaliar esta questão sem alguns dados que demonstrem essa eficácia”. (G-4); “Deve-se fazer um estudo se está atingindo os objetivos, nós carecemos de estudos sobre isso, se aquela pessoa que entrou por meio de cotas conseguiu atingir a proposta que ela entrou, deve se ter números para ter respostas através de uma análise” (G-5).

Desse modo, percebe-se que 02 gestores não se sentiram totalmente confortáveis para se posicionar quanto à eficácia do sistema, provavelmente, por ser ainda muito novo e incipiente e, de fato, como lembraram estes entrevistados, ainda não se tem conhecimento de dados quantitativos que demonstrem este aspecto do programa.

Inobstante isso, a maioria, ao verificar se a política de cotas nos vestibulares é eficaz, no que diz respeito ao aumento no número de negros e carentes nas listas de aprovados do IFTO, acredita que é eficaz neste quesito do acesso, deixando a desejar em outras questões, como no desempenho e permanência. No item a seguir, será analisado o tema transparência das cotas sob a ótica dos gestores.

#### **d) Subcategoria: Transparência**

No que diz respeito à transparência do sistema de cotas, observam-se as seguintes falas: “Sim, tem [transparência]”. (G-3); “Não é possível divulgar muita coisa através da mídia, mas os editais são transparentes”. (G-4); “As cotas são transparentes, nunca vi ninguém falar que não entendeu”. (G-6); “No início, houve muitas confusões, foi realizado um trabalho de esclarecimento com isso, essas confusões foram diminuídas, os editais trazem bem explicado o que é cada coisa, só que, infelizmente, as pessoas não têm o hábito de ler” (G-5). “Sim, os alunos entendem, os professores entendem, não há dúvidas quanto a isso” (G-1).

Neste sentido, Weisskopf (2004) adverte que como tais políticas implicam investimentos substantivos, por parte das instituições, a clareza na definição dos objetivos e do(s) grupo(s) elegível(eis) é fundamental para o sucesso de um programa de ação afirmativa.

Todavia, um coordenador relatou a falta de transparência, devido, principalmente, a pouca divulgação: “Percebo que não é amplamente do conhecimento de todos a Lei de Cotas e até esse público, que é contemplado por elas, não conhece bem como se dá estas divisões, deve se ocorrer uma ação com objetivo explicar direitinho, ficando com o mínimo de dúvidas possíveis” (G-2).

Guarnieri e Melo-Silva (2010, p. 496) comentam acerca da falta de transparência:

Trata-se de um campo que aparece repleto de controvérsias e preocupações, visto

que não há clareza, por exemplo, sobre os critérios específicos de seleção (autodenominação étnico-racial, social etc.) ou sobre outros programas de suporte vinculados às Cotas (aulas de reforço, bolsas, acompanhamento de desempenho dos cotistas etc).

Por fim, após analisar todas as falas constatou-se que, quanto à transparência, inobstante no início da implantação do sistema ter havido bastante confusão, atualmente, grande parte dos alunos e a população em geral entendem como funcionam as cotas, existindo, portanto transparência no processo. Na categoria a seguir será abordado o tema desdobramentos no espaço acadêmico, ou seja, as ações e condições institucionais desenvolvidas após a implantação das cotas no que diz respeito ao ingresso, desempenho e permanência.

### **5.3.2 Categoria: “Desdobramentos no espaço acadêmico”**

O objetivo desta categoria é refletir se essa ação afirmativa está sendo realizada no *campus* conforme suas diretrizes, espaços socioeconômicos, político-pedagógicos e quais os desafios que surgiram após a Lei de Cotas.

#### **a) Subcategoria: Acesso**

Quanto ao acesso, 04 entrevistados acreditam que, com as cotas, o número de pessoas pertencentes às classes subvalorizadas, como os índios e negros, vai aumentar, mesmo apresentando alguns problemas.

As falas favoráveis consideradas mais relevantes podem ser observadas a seguir: “eu acho que em relação ao curso superior há um maior ingresso, mas o que eu observo, às vezes, não há uma maior permanência porque uma pessoa que entra pelas cotas, entra num ambiente muito elitista”. (G-1); “Acredito que vai aumentar sim” (G-2).

Neste mesmo sentido: “Vai ocorrer um aumento, mas não muito significativo, dependendo das pessoas, elas não têm tempo de estudar e vão diretamente para o mercado de trabalho, onde são menos favorecidas”. (G-3). “Com certeza, vai aumentar, mas, na minha visão, eu acho que essa questão de cotas, elas estão colocadas no local errado. O ideal seria cotas na preparação para entrar no Ensino Superior, para que seja dado condições iguais para

todos na preparação” (G-5). As falas favoráveis encontram respaldo no pensamento de Gomes (2001), ao lembrar que as cotas têm como objetivo, justamente, a igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação.

Enquanto dois acreditam que só aumentaria o acesso dessas classes, se esse tipo de política pública fosse, em sua opinião, acompanhada de outras acessórias: “existe o negro pobre e o negro rico, que fica sabendo tem mais informação e vai se beneficiar dela. Enquanto o negro pobre fica lá, na favela, essas políticas públicas devem ser acompanhadas de outras políticas para aproximar quem realmente necessita.” (G-4); “Se nós tivermos políticas e ações de permanência, as chances de aumentar são muitas, mas se tiver só de acesso e não outras políticas de consolidação, não vão aumentar, porque não estamos permitindo que todos entrem devido não atingir todas as classes desfavorecidas”. (G-6). A opinião de G-4 e G-6 assemelha-se à de Leme (2010), ao lembrar que essas políticas públicas devem ser acompanhadas de outras de permanência para atingir seus objetivos.

Por fim, percebe-se que grande parte dos gestores acredita que as ações afirmativas ajudam no aumento das classes subrepresentadas nas instituições de ensino públicas, embora careçam, ainda, de políticas acessórias mais atuantes como a de permanência.

A respeito desta questão do acesso, organizou-se o Quadro 28, no qual se apresentou a quantidade de alunos matriculados, segundo a cor, que adentraram pelo sistema universal e de cotas, nos processos seletivos 2013 a 2015. Quanto à cor, são oferecidas cinco opções: branca, preta, parda, amarela e indígena. Como um dos objetivos do estudo é verificar o impacto das cotas para os negros e carentes sociais, foram desconsideradas as categorias referentes às cores amarela e indígena – sendo esta última, inclusive, insignificante em número de candidatos em todos os vestibulares.

Vale lembrar que a opção pelo tipo de vaga a que o candidato vai concorrer é realizada pelo próprio concorrente, na ficha de inscrição ao vestibular, portanto, no momento inicial deste.

Ressalte-se, ainda, que, em relação ao ano de 2012, não há registro de ingresso de cotistas, no *campus* Gurupi. Sabe-se, no entanto, que embora o Programa Política de Cotas tenha sido implementado no referido ano, como já citado, foi somente em 2013 que o ingresso deste público se efetivou, em todo o instituto.

**Quadro 28-** Processos Seletivos - 2013 a 2015 IFTO - Sistema de acesso e Cor / Etnia

Cor/ Etnia	Sistema de Acesso				Total	Totais Percentuais (%)
	Número de candidatos matriculados pelo acesso universal	Totais Percentuais (%)	Número de candidatos matriculados pelo acesso cotas	Totais Percentuais (%)		
Branco	62	68,9%	28	31,1%	90	100
Pardo	244	59,3%	167	40,7%	411	100
Preto	27	41,6%	38	58,4%	65	100
Amarelo	7	53,9%	6	46,1%	13	100
Indígena	-	-	2	10,0%	2	100
Outro	7	77,8%	2	22,2%	9	100
Total	347	58,9%	243	41,1%	590	100

Fonte: Coordenação de Registros Escolares – CORES (2015).

Os resultados mais expressivos do Quadro 28, retro apresentado, foram que dos 590 sujeitos analisados, no período de 2013 a 2015, 90 aprovados são brancos, sendo que 68,9% destes foram aprovados pelo acesso universal e 31,1% pelo sistema de cotas. Em relação aos pardos, a pesquisa demonstrou a matrícula de 411 candidatos, sendo que 59,3% destes foram aprovados pelo acesso universal e 40,7% pelo sistema de cotas. Já em relação aos pretos, ocorreram 65 matrículas, sendo que 41,6% destes foram aprovados pelo acesso universal e 58,4% pelo sistema de cotas. Finalmente, acerca dos indígenas, ocorreram apenas 2 aprovações pelo sistema de cotas (sendo uma através das cotas sociais e a outra por meio das raciais).

Notou-se, pelos números apresentados no período analisado, um quantificado importante de indivíduos autodeclarados pardos, aprovados tanto pelo sistema de acesso universal (59,3%), como pelo sistema de cotas (40,7%). O número de alunos autodeclarados pardos chega a 69,7% dos 590 matriculados, o que indica que, no IFTO, a maioria dos aprovados se autodeclararam pardos. Os demais, cerca de 30%, são divididos entre as outras classificações de cor/etnia.

O estudo mostra, também, um número considerável de pretos (65), representando 11% dos 590 sujeitos matriculados. Por conseguinte, verifica-se que o percentual referente à cor preta se aproxima dos dados apresentados pelo Censo de 2010, elaborado pela pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) que aponta que 7,6% da população brasileira se autodeclara preta. Aproxima-se mais ainda aos dados referentes ao Estado do Tocantins apresentados pelo IBGE (2010) que aponta 9,1% da população preta.

No que diz respeito à cor parda e à cor branca, o percentual apresentado, no Quadro

29, se distancia, uma vez que pelo Censo 2010, a população brasileira autodeclarada parda atingia 43,1% (inferior aos dados, que apontam 69% de pardos) e a autodeclarada branca 47,7% (superior aos percentuais apresentados, que apontam 15% de brancos). Outro dado importante, que merece ênfase, é o número significativo de sujeitos pretos e pardos que foram aprovados concorrendo às vagas reservadas ao sistema de cotas, respectivamente, 58,4% e 40,7%.

O número de aprovados, em vestibulares do IFTO, que se autoidentificam como pretos ou pardos, aumentou nos últimos anos: passou de 87, em 2012 (antes de haver inscritos por cotas), para 158 de média por ano, entre 2013 e 2015.

**Quadro 29** - Processos Seletivos - 2013 a 2015 IFTO - Cor Etnia matriculados - Acesso Universal

Sistema de Ingresso: Universal		Processo Seletivo Vestibular			Total
		2013	2014	2015	
Cor/ Etnia	Branco	19 30,7%	19 30,7%	24 38,8%	62 100,0%
	Pardo	105 43,03%	79 32,37%	60 24,60%	244 100,0%
	Preto	4 14,9%	9 33,33%	14 51,9%	27 100,0%
	Amarelo	-	2 28,6%	5 71,42%	7 100,0%
	Indígena	-	-	-	- 100,0%
	Outro	1 14,28%	1 14,28%	5 71,42%	7 100,0%
	Total	129	110	108	100,0%

Fonte: Coordenação de Registros Escolares – CORES (2015).

Em relação aos matriculados pelo sistema de acesso universal, o Quadro 29 acima aponta que, no período estudado, aconteceu um aumento na aprovação de brancos de 19 (30,7%), em 2013 e 2014, para 24 (38,8%), aumento de 8,1%. Entre os pardos, as matrículas, em 2013, eram de 105 (43,03%) e caiu para 79 (32,37%), em 2014; houve, também, no ano posterior, com 60 (24,60%) matriculados. Entre os pretos, em 2013, houve a matrícula de 4 (14,9%); em 2014, aumentou para 9 (33,33%) e 2015, ocorreu um aumento para 14 (51,9%). Entre os indígenas, não houve alunos matriculados. Assim, o único grupo em que ocorreu uma diminuição de matrículas foi o de pardos.

No Quadro 30, a seguir, analisou-se os alunos matriculados pelo sistema de acesso cotas. Verificou-se que a evolução nos três anos foi diferente do grupo analisado anteriormente (Quadro 29). Pode-se notar que persiste a queda na aprovação entre os pardos,

de 77 (46,10%), em 2013, para 38 (22,8%), em 2015. Contudo, no grupo dos pretos, ocorreu aumento nas matrículas: em 2013, a aprovação era de 8 (21,05%) ; em 2015, aumentou para 17 (44,8%). Já quanto aos brancos, houve uma diminuição de matriculados de 13 (46,42%), em 2013, para 10 (35,8%), em 2015.

**Quadro 30** - Processos Seletivos - 2013 a 2015 IFTO - Cor Etnia matriculados - Acesso Cotas

Sistema de Ingresso: Cotas		Processo Seletivo Vestibular			Total
		2013	2014	2015	
Cor/ Etnia	Branco	13 46,42%	5 17,9%	10 35,8%	28 100,0%
	Pardo	77 46,10%	52 31,13%	38 22,8%	167 100,0%
	Preto	8 21,05%	13 34,21%	17 44,8%	38 100,0%
	Amarelo	1 16,7%	5 83,33%	-	6 100,0%
	Indígena	1 50%	-	1 50%	2 100,0%
	Outro	2 100%	-	-	2 100,0%
	Total	102	75	66	100,0%

Fonte: Coordenação de Registros Escolares – CORES (2015).

A ascensão dos pretos, percentualmente, pode sugerir que mais pessoas começaram a se autodeclarar como tal, estimulados, como já se destacou anteriormente, pela Lei 12.711/2012, pois verificando os dados dos processos seletivos de 2013 a 2015, observou-se um movimento crescente na categoria, com maior expressividade no ano de 2015.

Ressalte-se que a inclusão dos negros (pretos e pardos) se deu de forma satisfatória, visto que o percentual desse grupo no *campus*, foi, no período em estudo, de, aproximadamente, 80%, revelou-se maior que a representatividade dos mesmos no estado do Tocantins, que é, segundo o IBGE (2010), mais de 70%.

É nítida a expressividade da presença de alunos não brancos e que houve um impulso no número de matriculados, a partir de 2013. A partir desses dados, conclui-se que a implantação, via legislação, foi responsável pelas elevações do número de aprovados, nos anos de 2013 a 2015. Desse modo, pode-se deduzir que o sistema de cotas do IFTO, *campus* Gurupi, ao menos na fase de acesso, está funcionando em relação a este público, o que indica que tal programa se faz necessário.

Ademais, de acordo com o Processo de Seleção 2015.1 (IFTO, 2015), os cursos mais concorridos foram: Médio Integrado ao Agronegócio, com 35 vagas e concorrência de 10,6

candidatos por vaga; Edificações, com 30 vagas e concorrência de 9,7 candidatos por vaga. Verifica-se que no *campus* ainda não vigora a lógica dos chamados cursos de elite, como Medicina, Direito e Engenharia, nos quais a predominância da pele branca é ainda quase absoluta. O único curso superior existente no *campus* é o de Licenciatura em Artes Cênicas e este é considerado de pouco prestígio.

Com base nas entrevistas realizadas com os gestores participantes da pesquisa, destacaram-se aspectos importantes acerca das considerações para o avanço da política, que estes julgaram ser importantes: “Que se pense como cotista no Ensino Médio, desde a base com todos estes alunos, ter cotas até para entrar na creche este sistema deveria ser ampliado desde o ensino inicial, melhorar a estrutura, a formação, dar melhores condições de ensino em ambientes adequados”. (G-3); “o principal que eu vejo é criar mecanismos para diminuir a questão da repetência e evasão”. (G-5); “não só restringir a cotas, mas, a partir do momento que este aluno entra aqui é nosso dever garantir o seu desenvolvimento, deve ocorrer campanhas de mobilização sobre o que é ser cotista, ampliar esse olhar social (...)”. (G-1).

Neste mesmo sentido, que se deve até mesmo ampliar o sistema. Observe as falas de G-4 e G-6:

Institucionalmente, os conflitos devem ser trabalhados, de forma que as partes saiam não tão feridas mais acrescentadas, trabalhar a política como um todo, não só no número de vagas no processo seletivo; fazer com que este aluno chegue aqui e se sinta acolhido, que faz parte, para não se sentir discriminado, as outras políticas acessórias como transporte, alimentação, isso também deveria ser pensado, existir um espaço de refeitório na instituição, se pensar numa forma de ter um alojamento em parceria com os municípios para os alunos de fora. (G-4)

A política de cotas tem que ser mais bem discutida e trabalhada, no sentido da permanência do aluno no sistema escolar, viver e fazer a política de cotas se tornar uma realidade no seu amplo sentido, isso é, uma necessidade pedagógica. Aproveitar a localização geográfica que nós temos, devido o nosso *campus* ter tudo para se tornar uma referência em política de cotas, no aspecto mais amplo, porque ele está localizado, geograficamente, em uma região onde estas questões étnico-raciais são muito latentes. Devemos avançar com especialização e pós- graduação para estas áreas, desenvolver projetos específicos, porque quanto mais você se dedica aos estudos, você melhora a compreensão da sociedade em relação a isso, fortalece as próprias políticas internas e faz com que essa política seja mais efetiva. (G-6)

Por fim, um entrevistado apenas se limitou a dizer que: “o resultado e a avaliação que ocorrerá vai ser fundamental para que esta política pública permaneça ou acabe”. (G-2). Neste sentido, Munanga (2001) concorda que a questão fundamental que se coloca não é a cota, mas sim o ingresso e a permanência desses grupos subrepresentados nas universidades.

Desse modo, note-se que existe uma consciência de que é necessário investir na permanência e no acolhimento e alguns acreditam, entusiasmadamente, que se deve, até mesmo, ampliar o sistema.

Dando continuidade à questão do acesso, indagados se a entrada desses alunos cotistas no *campus* ampliará os seus horizontes, alterando suas perspectivas de vida, os gestores foram enfáticos, ao responderem que o acesso dessas classes ampliará suas expectativas de vida: “Acredito que sim, porque o próprio ambiente acadêmico, independente da classe social, traz uma alteração positiva, no que diz respeito ao ser humano, causando mudanças positivas”. (G-2); “é uma ação positiva, porque não se pode desfavorecer a grande maioria dos negros que estão na classe menos favorecida, porque tem um ou dois que foram bem sucedidos” (G-6).

Acompanhando este entendimento: “Sim, mas não pela cor, qualquer pessoa que entrar em uma universidade o interesse já é, justamente, para aumentar as suas perspectivas de vida e novos horizontes, não por conta da cor, mas sim em busca de novos conhecimentos”. (G-3); “Eu acho que aqueles que conseguirem concluir seu curso terão, sim, uma perspectiva aumentada” (G-5).

Observe a fala dos entrevistados abaixo:

[...] com certeza, ele já vai ter outra perspectiva de onde ele pode chegar. Ao entrar no meio acadêmico você começa a ter perspectiva, começa a conversar com professor, a fazer um trabalho, é importante que a pessoa da periferia venha para o meio acadêmico, para que ela leve para aquela comunidade o que ela aprendeu fortalecendo e levando seus conhecimentos. A política de cotas só fortalece esse horizonte de perspectivas, ou seja, dá possibilidade de arrumar uma coisa melhor, dá convivência social com outras pessoas de se inserir em atividades sociais com outras pessoas ou continuar na vida acadêmica e se tornar um professor, doutor, pesquisador [...]. (G-4)

Devemos considerar que os negros vêm de uma herança de pessoas que foram escravizadas e aqui no Brasil, foram três séculos de escravidão, de poucas pessoas negras com acesso ao Ensino Superior. As cotas permitem que essa classe que sempre teve os subempregos tenham um horizonte diferente, oferece a [oportunidade da] pessoa negra se tornar um médico, um advogado, quebrar com estigmas, com o preconceito que existe desde a escravidão. (G-1)

Percebe-se, assim, que os entrevistados foram unânimes, ao reconhecer que a entrada no meio acadêmico é muito importante para o cotista, oferecendo a ele novos horizontes, o que vai ao encontro dos dizeres de Weisskopf (2004). Este autor assevera que os beneficiários das ações afirmativas percebem a ampliação do capital humano (aquisição de educação individual e habilidades) e do capital social (contatos e redes que ampliam as possibilidades de oportunidades no desenvolvimento de carreiras de sucesso). Além, também, do efeito motivacional dos grupos beneficiários, que passam a notar a educação superior como uma possibilidade real em suas vidas.

Ademais, é inegável que o aluno que adentra no *campus* por pertencer, normalmente, às camadas sociais mais baixas, de alguma forma, busca expandir seus horizontes, alterando o seu percurso pessoal positivamente, o que poderia não ocorrer caso fosse privado desta

oportunidade. No item a seguir, será abordado o tema permanência dos cotistas sob a visão dos gestores.

### **b) Subcategoria: Permanência**

Acerca da questão de quais as contribuições da política de cotas para o ingresso, desempenho e permanência dos estudantes cotistas nas instituições de ensino, tem-se as seguintes respostas:

Como essa Lei de Cotas contempla não só a questão de raças mais também de renda, no IFTO tem outros mecanismos que incentivam o aluno a permanecer estudando, embora dependa muito do aluno para que alcance os resultados, o instituto oferece bolsas de estudo com o objetivo de que ele permaneça na instituição, às vezes ele fica só por essa questão [...] a meu ver o desempenho fica um pouco aquém daquele que a gente espera. (G-2)

Primeiro de tudo, acho que oportuniza estes alunos terem uma perspectiva de futuro melhor do que as suas gerações anteriores [...] quanto ao desempenho, eu vejo por parte de alguns cotistas que eles se sentem na obrigação de fazer por onde, pois sabem que há um investimento neles por parte do governo, investimento dos professores e até uma expectativa por parte da família que ele vá longe, mais longe no estudo e a permanência também está neste mesmo prisma [...] acho que contribui até para aluno ver que permanecendo aqui ele vai ter uma série de oportunidades que ele não teria em outras esferas. (G-1)

G4 ressalta a importância do acolhimento quando do acesso desses alunos e G-3 lembra que deve haver um olhar diferenciado: “há a necessidade de se trabalhar a cabeça destas pessoas para que quem esteja entrando na instituição se sinta acolhido porque pode ser um processo traumático [...] sofrer algum tipo de perseguição, seja por parte de algum aluno ou profissional da instituição”; (G-4); “dependendo da classe que esta pessoa se encontra, o olhar tem que ser diferenciado [...]; a princípio, contribui somente para o ingresso só que tem outras ações dentro do *campus* que ajudam na permanência deste aluno” (G-3).

Já o entrevistado G-6 faz uma crítica pertinente:

Nós permitimos o acesso, mas nem sempre isso se torna uma realidade vivenciada dentro do próprio projeto pedagógico dos cursos. Pedagogicamente, o trabalho ainda não atinge as pessoas, então as instituições estão se obrigando a assumir as políticas de cotas, mas, ainda assim, a permanência de quem entra, através da política de cotas não está assegurada, nesse sentido da vivência do projeto pedagógico, eu posso ter vários alunos cotistas e não discutir durante os quatro anos do seu curso sobre isso, não é uma referência política de fato é apenas um dado institucional, eu acho que nesse sentido nós ainda precisamos absorver, [as cotas] institucionalmente, como realidade pedagógica. (G-6)

A opinião dos entrevistados coaduna-se com o posicionamento de Leme (2010), ao afirmar que apenas colocar alunos na universidade, ou seja, voltar a atenção apenas para o

acesso, sem pensar em mecanismos de permanência, não resolverá o problema da educação brasileira.

Em suma, infere-se que, conforme a fala dos entrevistados, tal política se preocupa apenas com a parte do acesso destes alunos, não contemplando o desempenho e a permanência. Estes aspectos devem ficar a cargo, além do governo, das instituições de ensino que desenvolvem o programa em si, e esta, no caso, o IFTO, não tem demonstrado grande preocupação com essa questão, como veremos a seguir.

Quanto às ações executadas no *campus* para o acesso, permanência e desempenho dos estudantes cotistas, observa-se as falas dos entrevistados: “para este público, não ocorre uma ação específica, mas possuí ações que concedem bolsas financeiras que contempla também este público, para que o aluno permaneça no curso e não ocorra uma evasão. Não existe uma ação voltada somente para o cotista” (G-2).

Neste mesmo sentido: “O que eu conheço é a questão da pesquisa estudantil e o recebimento através do processo de seleção de auxílios, que vão de auxílio moradia, alimentação transporte, para esses alunos que são alunos que vêm das cotas”. (G-1); “Conheço a parte de bolsas que o IFTO lança editais e os alunos que acham que se enquadram naquelas bolsas vão lá e se inscrevem e depois tem a sua seleção, programa voltado somente para cotistas se existe não conheço” (G-3).

Outra fala que merece destaque na pesquisa partiu do entrevistado G-4, quando aponta a questão da assistência estudantil e lembra que apenas esta ação isolada é insuficiente.

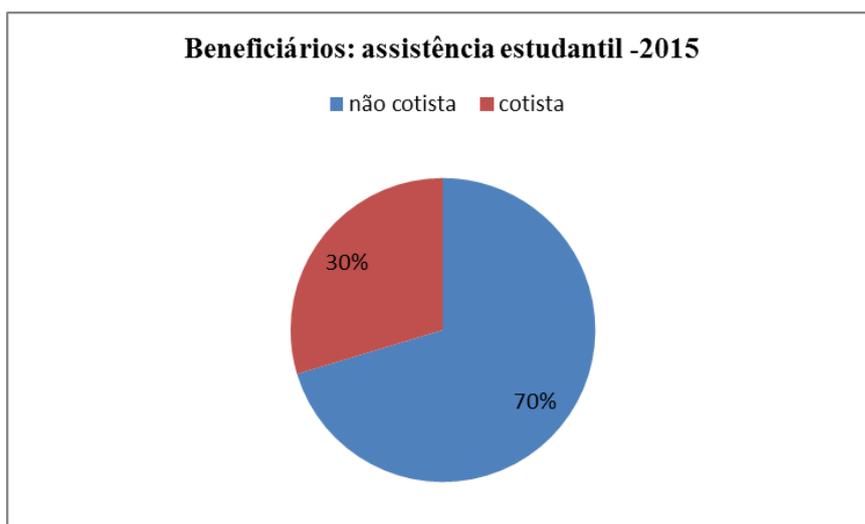
Em termo de estrutura, o *campus* dispõe de alguns mecanismos que são importantes, que é a questão das bolsas que os alunos participam através de concorrência, mas [as cotas] não são atreladas às bolsas, é mais de cunho social de cada aluno, isso é uma coisa que ajuda bastante, mas [sem] também torna mais difícil a permanência do aluno, por exemplo, nós estamos na cidade polo, alunos do interior não têm condições de estar vindo aqui estudar se não tiver outro tipo de apoio para ele estar aqui na cidade existem situações que devem ser melhor observadas, um refeitório, por exemplo, o valor de R\$ 130,00 reais [da bolsa] dá mal para pagar o coletivo. As políticas devem se unir para não prejudicar o desempenho dos alunos. (G-4)

O pensamento dos gestores acima se assemelha com o de Heringer e Ferreira (2009), que defendem a adoção de amplos programas de permanência para permitir que esses alunos possam concluir o curso com um bom aproveitamento. Neste contexto, Jesus (2013) afirma ainda que para além do acesso, existe a necessidade da gestão da diversidade no sentido de que a comunidade a respeite e a agregue a si.

No Gráfico 3, a seguir, analisou-se os alunos cotistas beneficiados com a assistência estudantil ofertada no último edital de seleção de estudantes ao Programa de Assistência Estudantil (Edital nº 009/2015), disponibilizado em 2015. Verificou-se que, do total de

beneficiados, 209, apenas 62 (30%) cotistas conseguiram ser contemplados com alguma modalidade de assistência, os outros 147 (70%) beneficiários são ingressantes pelo sistema de vagas universal. Pode-se notar que o referido benefício é insuficiente para suprir as necessidades dos cotistas.

**Gráfico 3** - Beneficiários: assistência estudantil-2015



Fonte: dados da pesquisa (2015).

O IFTO, *campus* Gurupi, desde a sua implantação, em 2010.2, passou por transformações essenciais para o seu desenvolvimento, embora, de forma contingente, uma série de ações foram realizadas para que contribuíssem com o desenvolvimento esperado pela comunidade acadêmica da região sul do estado. Ações de melhoria podem ser vistas em todas as suas dimensões, na estrutura física, na capacitação de seus servidores, na expansão de cursos, bem como na ampliação de seu quadro funcional.

Até mesmo um Programa Política de Cotas foi iniciado em 2012, o que pode ser considerado como um projeto de desenvolvimento do instituto, mesmo não tendo tido resultados satisfatórios. Referida atitude, mesmo de caráter experimental, sinalizou para o reconhecimento de um direito à educação superior e técnica para aqueles que hoje são a maioria absoluta no espaço do IFTO – os estudantes pretos, pardos e de menor poder aquisitivo.

Contudo, desde a implementação das cotas, as estratégias desenvolvidas no *campus*, para a promoção do acesso dessas classes a seus cursos são incipientes e acontecem de forma tímida, mesmo se tratando da divulgação do vestibular no local. Num certo sentido, pode-se afirmar que, embora esses problemas tenham sido lembrados aqui pelos gestores nas suas entrevistas, os avanços têm sido abaixo do esperado.

Quanto a ações desenvolvidas pelo *campus*, no que diz respeito ao desempenho, não se percebeu nada sendo feito também neste sentido.

O papel de destaque assinalado pelos alunos cotistas, no espaço acadêmico, percebido durante as entrevistas é a educação de qualidade oferecida pelos institutos federais, e isso reforça a necessidade urgente de ampliar a assistência estudantil e de uma efetiva política de permanência, que faça com que os cotistas não apenas se insiram, mas permaneçam da melhor maneira possível, recebendo apoio acadêmico e pedagógico adequados, respeitando, principalmente, a sua diversidade cultural.

Assim, soluções relativas ao tema permanência, com exceção da assistência estudantil oferecidas em conjunto com os alunos da livre concorrência e sua devida regulamentação para as situações recorrentes ainda não foram efetivadas, embora tenha sido, de certo modo, frequente a discussão sobre este assunto nas entrevistas. É necessário que, além das cotas como medida de ação afirmativa no *campus*, que este viabilize formas para atender e manter o aluno cotista na instituição.

Acerca dos novos desafios que são enfrentados pela atual gestão na execução das ações destinadas a estudantes cotistas: “Percebo que não foi pensada uma questão específica de ação para este público, deve-se mudar a questão cultural de conseguir enxergar a importância deste público, resgatar, motivar; ocorre também falta de vontade dos gestores no sentido de pensar ações desta maneira”. (G-2); “Enfrenta problema não só em relação ao cotista, mas em relação ao processo seletivo que é pouco divulgado, ocorre também à dificuldade de ampliação de conhecimento de pessoas que se enquadram nas cotas de estarem buscando o ingresso desta maneira” (G-3).

Continuando este pensamento: “Não ocorrem ações específicas para cotista, temos programas de acesso, permanência e desempenho; depois que está dentro todo mundo é igual”. (G-5); “Definir um linha de ação pedagógica específica para essa discussão dentro do *campus*, falta atenção pedagógica para esta questão, nós precisamos nos preparar pedagogicamente para que isso faça parte da realidade de todos os cursos recebendo ou não [cotistas] precisamos trabalhar a temática.” (G-6). E dentro deste quadro, observam-se as falas de mais dois gestores:

O primeiro desafio que é um problema que vem das cotas é que as cotas passam a investir em um aluno de um ponto adiante, no momento do ponto do Ensino Médio para frente e aí fica muito problemático porque a base dele não é tão boa. O segundo desafio são as próprias famílias, porque elas não têm como oferecer uma base, porque elas, às vezes, não têm um grau de instrução muito alto. (G-1)

Corte de orçamento e o ataque que a educação sofre toda vez que há uma crise no Brasil, os primeiros setores que sofrem são educação e saúde. Estamos em Gurupi

há 05 anos e havendo estes cortes de gastos fica mais difícil solidificar a educação, modernizar a estrutura física. A grande questão, agora, é onde melhor aplicar o pouco que se tem em termos de resultados, de formação, atração de mais alunos; o grande desafio é onde ter mais eficiência na aplicação de recurso para ter um retorno em número de aluno, número de diplomas, dificuldades em termo de laboratório para melhorar o nível de ensino dos alunos, dinâmica de aula, ter uma aula mais atrativa. (G-4)

Como bem lembra Norões (2011, p. 226), “A permanência tornou-se um dos maiores desafios para os cotistas – comprovadamente com os menores índices de evasão (...) sendo a responsabilidade pelo o sucesso ou insucesso relegada, em exclusivo, aos cotistas”.

Percebe-se, assim, no relato dos gestores, que estes apontam diversos desafios. Dentre eles, o mais significativo seria pensar ações específicas para este público (cotistas), cada dia maior e mais representativo, com novas e múltiplas demandas.

Perguntados se no âmbito da instituição e dos cursos em que atuam existe a promoção de atividades voltadas à reflexão sobre a diversidade cultural, racial e étnica: “Não, se tiver é muito pequena no *campus*; tem um setor da Reitoria que trata desse tema, mas ações mesmo não ocorrem, nunca participei de nenhuma atividade voltada para esta questão”. (G-2); “Se existe eu desconheço, não participei”. (G-3); “Eventos não; ocorre a iniciativa de professores por fazer estas atividades em suas aulas, são professores de áreas muito específicas da minha área, de Ciências Humanas, Sociologia, eu vejo iniciativas pontuais, mas não vejo iniciativas de um todo” (G-1).

Discordando do posicionamento acima, alguns entrevistados dizem que: “Possui um calendário para estas atividades”. (G-4); “Sim, existe, atualmente é uma questão obrigatória que devemos inserir nos nossos projetos a questão racial, do idoso, do deficiente, o dia da consciência negra que sempre devemos estar fazendo algo” (G-5).

Acrescenta, ainda, este gestor que: “existe o que nos chamamos de dia de culminância de projetos. Então, nestes dias, abordam-se temáticas voltadas para esses temas” (G-5); “Tem em algumas disciplinas, mas no nosso projeto político pedagógico não está previsto, tem essa deficiência. Até como Licenciatura, nós já reconhecemos e sabemos que tem que ter alterações logo para o início do ano” (G-6). Reafirma, por fim, que: “mas, as disciplinas, elas têm tentado nas diversas discussões trazer essa realidade, eu tento trazer essa realidade, é bem presente, só não está oficialmente regulamentado” (G-6).

Constatou-se, assim, que o *campus* estudado trabalha com essa temática de forma pontual, não de maneira cotidiana; existem atividades somente dentro da sala de aula voltadas à diversidade, no curso superior de Artes Cênicas, com a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; nos cursos de Agronegócio Integrado ao Ensino Médio e o Proeja em

Comércio, com a matéria Sociologia, apenas atendendo à Lei de Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica (Lei nº 10.639/2003).

Os cursos Técnicos em Agronegócio e Edificações não abordam essa temática em seus conteúdos pragmáticos, embora haja a obrigatoriedade, conforme a Lei acima citada, no sentido de que todos os cursos abordem esse tema de forma transversal. Quanto às atividades desenvolvidas fora da sala de aula, existe apenas anualmente, em novembro, comemoração referente ao dia da “Consciência Negra”.

No demais, notou-se a inexistência de quaisquer eventos, projetos, estímulo a linhas de pesquisa e grupos de estudo sobre temáticas étnico-raciais no *campus*, objeto da presente pesquisa. O que destoa do pensamento de Jesus (2013), que ressalta a importância de incluir grupos sociais diferentes, em um local antes homogêneo, para a valorização da diversidade, mas não é suficiente.

Um bom exemplo de medida para fomentar a diversidade é o apontado pela autora acima, ao afirmar que o caráter estrutural da política de cotas demanda uma série de desafios particulares que garantam a inclusão efetiva, transcendendo o acesso para garantir a permanência qualificada dos indivíduos.

Dado o caráter estrutural do racismo, que apresenta vários desafios para o ingresso e permanência dos estudantes negros, ela cita que foi criada uma Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas (ADAC), na Universidade de Brasília (Unb). Tendo o objetivo de centralizar a gestão do Sistema de Cotas para Negros e fomentar políticas para a diversidade que, além de apoiar e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do curso, reitera a força dos laços socioculturais (JESUS, 2013).

Lembrando que o Instituto, por meio de seus representantes, tem um papel primordial para o bom desempenho do programa. As situações vivenciadas, no espaço acadêmico no dia a dia, acenam ou não maior possibilidade de acesso e permanência dos alunos cotistas. As relações interpessoais também corroboram bastante para o desempenho desses grupos, que buscam neste espaço social a sua ascensão pessoal.

O entendimento a que se chega é que devido à importância dessa política pública necessita-se de um envolvimento maior do *campus* nas discussões com a comunidade estudantil. As ações, até então realizadas, não responderam a contento os interesses dos cotistas, o que indica certa invisibilidade da política e de seus envolvidos no espaço acadêmico e, conseqüentemente, na sociedade. De qualquer maneira, de acordo com Jesus (2013), essa discussão no interior acadêmico deve ser realizada e não negligenciada sobre as condições de acesso, diversidade e, principalmente, acerca da permanência. Dando

continuidade ao estudo, no item a seguir será abordado o desempenho, segundo a opinião dos gestores.

**c) Subcategoria: Desempenho**

Quanto ao desempenho acadêmico, G-1 acredita que pode ocorrer uma diferenciação entre os cotistas e os estudantes não cotistas, devido, principalmente, a educação precária que receberam nas escolas públicas. Veja-se:

Eu acho que devemos considerar de onde veio estes não cotistas se forem de escola particular, realmente o abismo é maior é uma coisa discrepante, mas eu acredito no trabalho que a gente desenvolve aqui, no Instituto. Os professores são dedicados, há um atendimento, há um monitoramento, há um cuidado de todos nós, especialmente, de quem está na gestão de querer manter este aluno aqui, acho que apesar de ter até trabalhos não tão bons e isso preocupar a gente, havendo interesse, preocupação também por parte do professor, não só por parte do aluno, correr atrás disso algumas coisas podem ser sanadas. Mas, às vezes, os problemas podem ser maiores, então se eu disser para você tem condição de competir de igual para igual vai depender de como veio esse aluno lá da base esse aluno cotista e não cotista. (G-1)

Continuando este entendimento: “Percebemos que tem uma diferença, mas se ele tem dificuldade não é problema do curso e das metodologias, mas vem lá da base”. (G-2); “Eu acredito, sim, que haveria uma queda no nível, mas não dá para afirmar sem que antes haja um estudo que demonstre o desempenho desses alunos que entraram cotistas para afirmar se ocorre ou não esta queda de desempenho” (G-5).

Analisando as falas acima, percebe-se que os entrevistados entendem que as cotas podem ratificar que cotistas têm capacidade intelectual inferior aos não cotistas. Tal entendimento encontra consonância em Leite (2011, p. 29), que acredita que a política de cotas “acaba reforçando uma pretensa incapacidade desses indivíduos”. Kaufmann (2007, p. 272) complementa acerca deste assunto que “pessoas sem qualificação não conseguiriam acompanhar o ritmo dos demais colegas, ficariam desmotivadas e, conseqüentemente, abandonariam seus cargos e ou estudos”.

Nas descrições seguintes, percebe-se um contraponto em relação aos depoimentos já citados, ao afirmar que o desempenho é igual entre os cotistas e não cotistas, o que pode ser apreendido da seguinte maneira: “Existem pessoas que foram aleijadas pelo sistema de ensino e, com certeza, vão chegar com dificuldades tremendas, talvez analfabetos funcionais, que é o primeiro sistema de exclusão, mas com certeza o nível não diminui. Vai ter que ter um resgate” (G-4).

Continuando este entendimento: “A meu ver, pedagogicamente, o que vai mudar são

as estratégias, se eu recebo um grupo de estudantes com outro nível de operação cognitiva, com a estratégia de ação pedagógica necessária, ele chega ao mesmo nível do outro grupo”. (G-6). “Não, porque não é a cor que vai definir o conhecimento de uma pessoa, mas sim todo um histórico de estudos dela, onde ela estudou [...] acredito que, às vezes, enfrenta maiores dificuldades devido a sua classe não por conta da cor da pele” (G-3).

Para os gestores que acreditam que o desempenho é igual, tal posição é corroborada pela literatura de Munanga (2001), ao lembrar que os detratores do sistema de cotas não se detêm ao fato de que os estudantes irão concorrer tanto às cotas raciais, como às de escola pública, irão prestar o mesmo processo seletivo que os candidatos que irão concorrer as vagas universais. Ressalte-se que o ingresso no IFTO ocorre somente mediante o vestibular, com exceção do curso Proeja (sorteio).

A inserção, nas universidades, de alunos provenientes de escolas públicas, de famílias de baixa renda, negros e indígenas, motivou certo receio por parte de alguns críticos das ações afirmativas, ao afirmar que haveria perda da qualidade de ensino, nessas instituições. Embora pesquisas que analisaram os dados acerca do rendimento dos discentes nos cursos, no período posterior à criação da Lei de Cotas nas universidades públicas, têm demonstrado evidências bastante convincentes de que não existem discrepâncias sistemáticas de rendimento a favor dos alunos que não são beneficiários da reserva de vagas (SANTOS; QUEIROZ, 2013).

As opiniões dividiram-se neste quesito; contudo, os posicionamentos desfavoráveis dos entrevistados vão de encontro às pesquisas mais recentes na área, que atestam as diferenças existentes entre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas são insignificantes.

Assim, na sequência, far-se-á uma breve análise das médias globais das notas nos vestibulares 2013.1 a 2015.1 dos alunos aprovados pelo sistema de cotas e pelo sistema universal no primeiro semestre/ano do curso (Quadro 31) para verificar as teses acima. Ressalte-se que o *campus* somente passou a ter alunos cotistas matriculados a partir de 2013.1.

**Quadro 31** - Processos Seletivos -2013 a 2015 IFTO – desempenho dos alunos cotistas e não cotistas no primeiro semestre/ano do curso

Cursos	Média global dos alunos				
	Sistema Universal		Sistema de Cotas		Diferença (%)
Médio Integrado em Agronegócio	2013	5,6	2013	6,3	0,7
	2014	6,4	2014	6,9	0,5
	2015	6,4	2015	7,3	0,9
	Total	6,1	Total	6,8	0,7

Edificações Subsequente	2013	6,9	2013	6,2	0,7
	2014	8,4	2014	8,5	0,1
	2015	6,1	2015	5,5	0,6
	Total	7,1	Total	6,7	0,4
Agronegócio Subsequente	2013	4,2	2013	6,0	1,8
	2014	7,6	2014	7,8	0,2
	2015	7,2	2015	6,7	0,5
	Total	6,3	Total	6,8	0,5
Artes Cênicas	2013	5,4	2013	6,2	0,8
	2014	7,6	2014	7,7	0,1
	2015	6,4	2015	5,4	1,0
	Total	6,4	Total	6,4	0,0
Proeja	2013	4,1	2013	6,4	2,3
	2014	6,6	2014	5,6	1,0
	2015	6,3	2015	5,9	1,3
	Total	5,6	Total	5,9	0,1
	Média	6,5	Média	6,3	0,2

Fonte: Coordenação de Registros Escolares – CORES (2015).

No Quadro acima, pode-se notar que o desempenho médio dos alunos matriculados pelo sistema de cotas, no primeiro semestre/ano dos cursos acima descritos, no período de 2013 a 2015 foi de 6,3 pontos percentuais e o dos alunos não cotistas foi de 6,5, apresentando uma diferença insignificante de 0,2 a favor destes últimos. Tal análise encontra-se em consonância com os atuais estudos que analisam o desempenho.

O desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas foi comparado por Tobias (2014), em pesquisa realizada na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com cinco cursos na área de saúde e apontou que a diferença de desempenho entre os alunos cotistas e não cotistas é insignificante, o que denota que nos cursos que o mesmo analisou, cotistas e não cotistas apresentam desempenho semelhante, inobstante as diferenças encontradas entre as notas de aprovação no vestibular desses dois grupos.

Asseverou, ainda, que quanto ao fato da pontuação média apresentada pelos cotistas ser menor, em comparação à média dos alunos que concorreram pela ampla concorrência, “não significou que os mesmos não conseguiriam acompanhar o curso de graduação, mas ao contrário, mostrou que a grande maioria desses alunos conseguiu ter um bom desempenho no curso para o qual foram selecionados” (TOBIAS, 2014, p. 197).

Conforme dados do Ipea (2008), o índice de média geral de curso dos estudantes cotistas foi de 3,75%; em contrapartida, o índice dos não cotistas foi de 3,79%. Os dados acima colaboram para desfazer a ideia de alguns opositores às cotas, de que a qualidade seria seriamente prejudicada. Por conseguinte, as cotas estudantis não anulam o mérito dos alunos cotistas, ou seja, tais estudos confirmam que as possíveis diferenças e/ou desvantagens detectadas no vestibular não persistem durante o curso e não implicam em perda da qualidade

do ensino.

Em resumo, quanto a esta subcategoria, afirma-se que, com base no desempenho acadêmico dos cotistas, comparativamente aos estudantes ingressantes pelo sistema universal, nota-se que a pequena diferença percebida entre o desempenho dos dois grupos (cotistas e não cotistas) não compromete a qualidade na educação ofertada na instituição analisada. No item a seguir, será abordado o tema discriminação contra os estudantes cotistas.

### 5.3.3 Categoria: “Discriminação”

Nesta categoria, a finalidade consiste em examinar quais as percepções dos gestores sobre o fenômeno do racismo, preconceito e discriminação contra os cotistas. Para compor esta subcategoria, foram feitas três perguntas: 1) É possível que os alunos cotistas venham a sofrer discriminações ou constrangimentos, em função da forma pela qual obtiveram acesso ao Ensino Superior e/ou Técnico? Em caso afirmativo, como? Em que circunstâncias?; 2) No seu entendimento quanto ao racismo, você acha que o mesmo existe em nossa sociedade e no meio acadêmico? Comente; 3) A política de cotas consegue diminuir as desigualdades sociais e os conflitos étnicos decorrentes das diferenças raciais e sociais, ou exacerbam esta situação? Comente.

#### a) Subcategoria: Racismo

Acerca desta questão, se existe racismo na sociedade e no instituto, 04 entrevistados responderam afirmativamente, que existe tanto na sociedade, quanto no meio acadêmico:

Sim, existe, se você pega algumas áreas do conhecimento são poucas pessoas negras que tem acesso à pós-graduação, podem fazer um mestrado, um doutorado e, acima de tudo, podem passar em um concurso público; o filtro é muito seletivo, o preconceito ainda existe, é aquela coisa de eu acredito em fulano, mas não acredito em sicrano devido à questão racial, comentários maliciosos ainda existem. No meio acadêmico, o racismo é muito velado porque as pessoas sabem que cabe processo, está muito nas entrelinhas; raramente, nestes anos de vida acadêmica, eu vi racismo escancarado. (G-1)

Acompanhando o pensamento acima: “Há um grande racismo dentro das instituições, de forma velada, embora não deveria ter, porque é um lugar onde a pessoa está para obter educação”. (G-3); “Existe muito, o meio acadêmico é bem arrogante, bem racista [...] na

sociedade, existem múltiplos tipos de preconceito contra a mulher, o negro, o homossexual” (G-4).

Como bem lembra Domingues (2007, p. 244), é sabido que “raça” é uma construção social, com pouca ou nenhuma base biológica, mas o Estado não consegue negligenciá-la, porque as pessoas classificam e tratam o “outro” de acordo com as ideias socialmente aceitas.

Tal posicionamento é balizado pelas ideias de Munanga (2001, p. 35), que ressalta, há dezenas de anos, a luta dos movimentos sociais negros, no sentido de “arrancar da voz oficial brasileira a confissão de que esta sociedade é também racista. Embora o racismo esteja ainda muito vivo na cultura e no tecido social brasileiro, a voz oficial reagiu há pouco tempo aos clamores dos movimentos negros”. Acrescenta que:

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e os outros são discriminados duas vezes pela condição racial e pela condição socioeconômica, as políticas ditas universais defendidas, sobretudo pelos intelectuais de esquerda e pelo atual ministro da Educação não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra (MUNANGA, 2001, p. 33).

Acreditando que no IFTO, *campus* Gurupi, não se percebe o fenômeno do racismo, somente na sociedade, dois gestores responderam que: “No curso de artes cênicas, eu ainda não vi, até por ser arte, ter uma facilidade maior de aceitação com o diferente”. (G-6); “No *campus* de Gurupi, nunca presenciei algum tipo de racismo, em outros locais ainda ocorre o racismo, de forma velada” (G-2). A tese de que não existe racismo na sociedade é defendida por Freyre (2004).

Por fim, percebe-se que os gestores acreditam que o racismo ainda tem bastante espaço na sociedade, e mais da metade assevera que no espaço acadêmico existe o problema, mas de forma velada, que é um dos tipos mais perniciosos de discriminação. É neste contexto que emerge a grande relevância das cotas, políticas públicas focais, que se afirmam como um instrumento de transformação social.

#### **b) Subcategoria: Preconceito**

Indagados acerca da possibilidade dos alunos cotistas sofrerem discriminações ou constrangimentos, em função da forma pela qual obtiveram acesso ao Ensino Superior e/ou Técnico, dois gestores posicionaram-se da seguinte maneira: “Sim, aqueles que não são cotistas e vêm de uma rede particular ou que tem uma condição social melhor discriminam, porque esse aluno não frequenta a mesma rede social que eles, não possuem o mesmo poder

de leitura de criticidade que eles, tem a discriminação sim”. (G-1); “Sim depende da realidade, nós fazemos isso de modo instintivo, em situações bem mais simples, até mesmo por questão cultural, desconhecimento [...], preconceito étnico/racial acontece em todo ambiente, até na educação infantil” (G-6).

O posicionamento aqui apresentado encontra respaldo em Andrews (1977), ao defender que as ações afirmativas levam à discriminação. A ocorrência de preconceito e discriminação direcionados aos estudantes que ingressaram através da reserva de vagas, fora constatada em estudos como os de Neves e Lima (2007), que analisaram as percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas.

Em contrapartida, o restante dos gestores diz que não se vislumbra discriminação no *campus* contra os cotistas: “Acredito que estes alunos, dentro da instituição, não vêm sofrendo este tipo de discriminação, mas sim um preconceito da sociedade para com a instituição, em relação às cotas”. (G-2); “Não vejo muito por esta maneira, de ter uma discriminação por ser cotista. Talvez, alguma política dentro da instituição deva ser feita, sim, para evitar [a discriminação], mas não vejo que isto cause constrangimento”. (G-3). “Na realidade, no dia a dia, aqui, eu não verifico isso, os alunos nem lembram quem entrou de cotista” (G-5); “aqui não estou vendo isso acontecer explicitamente, se tiver acontecendo está bem velado” (G-4).

Nota-se, nesta subcategoria, o pensamento dos entrevistados apontando que, apesar de poder vir a ocorrer discriminação no dia a dia do aluno cotista, devido à forma de ingresso, dentro da instituição, não ocorre esse tipo de manifestação.

De acordo com Bergmann (1996), existiria, por trás da ação afirmativa, a busca da integração dos diferentes grupos sociais existentes, por meio da valorização da diversidade cultural que formariam. Essa ideia tenta conferir uma identidade positiva àqueles que, antes, eram definidos pela inferiorização e supõe que a convivência entre pessoas diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias.

Provavelmente, isto explica o fato dos gestores afirmarem que não encontram manifestações de discriminação contra os alunos cotistas no dia a dia, ou seja, devido à boa integração dos diferentes grupos sociais, no caso, entre os cotistas e os alunos não cotistas. Também pelo fato da maioria dos alunos, quando entrevistados, dizerem que não se tem conhecimento de quem é cotista no *campus*, o que acabou, de certa forma, por diluir esta especificidade. Prosseguindo com a presente análise, a seguir, será abordado o tema discriminação reversa, muito comentado pelos autores ao discorrerem sobre cotas.

c) **Subcategoria:** Discriminação reversa

Acerca da questão se as cotas raciais diminuiram ou aumentaram ainda mais as desigualdades sociais e raciais:

Eu acredito que haja as duas situações, porque se houver uma política de sensibilização, em âmbito institucional, e que faça pesquisas e comprove os resultados positivos, eu acredito que vai diminuir, mas, se simplesmente só abrir cumprindo o que determina a lei, **acredito que acaba exacerbando essa discriminação**, acredito que somente a política, em si, não vai diminuir essa desigualdade, deve ocorrer outras ações de implementação. (G-2). (Grifo nosso)

Para este gestor, houve discussões, no sentido de que o instrumento de ações afirmativas, ora estudado, se aplicado de forma isolada, poderia vir a ser percebido como uma "discriminação reversa", como pontuada pelos autores Ferreira Filho (2003), Leite (2011); Pereira; Hanashiro (2010) e Branco (2003).

Observe os dizeres de G-6 sobre esta questão:

Depende do contexto, porque as políticas de cotas, por si só, não resolvem o problema que nós temos, que é o preconceito racial e a exclusão. As políticas têm que estar associadas a outras políticas, não adianta colocar políticas de cotas no Ensino Superior, no Ensino Técnico profissionalizante e não promovermos condições de igualdade no Ensino Básico, não vai resolver: ou a gente educa a sociedade para compreender essa necessidade, esse direito para viver de forma igualitária, todo mundo junto reconhecer essas diferenças e aceitá-las, sejam elas ético raciais ou não vai funcionar. (G-6)

Santiago (2008) acredita que a oportunidade de acesso favorece a inclusão de alunos, porém não possibilita igualdade de oportunidade aos resultados ou benefícios provenientes do Ensino Superior. Dito de outra forma, garantir a acessibilidade ao Ensino Superior não é suficiente, pois necessário se faz assegurar resultados e benefícios a estudantes mais necessitados de ajuda.

Dessa forma, “A maior inclusão que [as cotas] promovem não consegue romper a estrutura verticalizada e desigual da sociedade. Melhoram as condições de vida de milhares de jovens, e isso é altamente positivo, porém não alteram radicalmente o panorama social polarizado” (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 148). Em outras palavras, sozinhas, não conseguem promover a justiça social, secularmente retirada de tantos indivíduos, haja vista seus riscos e limitações.

Contudo, os outros entrevistados demonstraram discordar das opiniões acima, ao serem indagados se a política de cotas consegue diminuir as desigualdades sociais e os conflitos decorrentes das diferenças raciais e sociais, ou exacerbam esta situação. Obtiveram-se as seguintes respostas: “No meu entendimento, não é uma coisa que dá para afirmar, mas,

em alguns casos, ela ameniza essa condição, tem pessoas que convivem muito bem com isso” (G-5). “Depende não só da política de cotas, também da sociedade e do mercado de trabalho porque se essa pessoa for pré-julgada antes não terá chances [...] a política de cotas não exacerba a desigualdade porque não é a política que provoca isso, mas sim a própria sociedade” (G-3).

Continuando, G-4 afirma que: “Ela não exacerba, na verdade ela tira aquele véu que existe do conflito [...] a política de cotas trouxe um pouco de debate tornando o conflito visível, mostrando para a sociedade que existe uma parte dela que realmente no decorrer da sua história foi muito discriminada e isso agora se tornou visível” (G-4).

Neste mesmo sentido, veja a fala emblemática de G-1 que acredita que as cotas procuram diminuir as desigualdades:

Procura amenizar, as cotas vêm muito para amenizar, proporcionando uma maior facilidade de acesso à Educação Superior. Não vão acabar porque é um processo que vai durar séculos para que se acabe, é um processo que depende da vontade dos governantes, não acho que exacerba devido ser um contingente muito grande que vem do ensino público, lá de baixo, das classes de baixo é uma maioria, as cotas pelo menos, amenizam, dão oportunidades a essas classes menos favorecidas de terem uma nova perspectiva de vida. (G-1)

O pensamento acima pode ser explicado por Santos (1999), que acredita que as cotas aumentam as oportunidades de ingresso/acesso e abrandam as desigualdades. Dessa forma, segundo Munanga (2001, p. 41) “as cotas não vão estimular os preconceitos raciais, pois estes são presentes no tecido social e na cultura brasileira”.

Por fim, analisando esta subcategoria, cabe notar que, para a maioria dos gestores, inobstante as ponderações como a de que somente esta ação isolada não obterá tal proposta, as cotas seriam uma medida com vistas a “amenizar”, não tendo o poder de combater definitivamente as discriminações raciais e as desigualdades sociais. Em contrapartida, as mesmas “não exacerbam o racismo e as desigualdades”, provocando a chamada discriminação reversa já citada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras discussões acerca da democratização do acesso ao Ensino Superior, no Brasil, destacaram-se a partir da década de 90, sendo ampliadas para a questão das ações afirmativas, que representavam uma das soluções mais viáveis no alcance dessa democratização. A partir daí, percorreu-se um árduo caminho de lutas e reivindicações, até a aprovação, em 2012, da Lei 12.711 (Lei de Cotas), incluindo, além do recorte social, critérios étnico-raciais, representando uma medida muito importante, no sentido da democratização da educação no país e, conseqüentemente, a diminuição das desigualdades.

A Lei de Cotas representa um avanço significativo para a sociedade, à medida que ratifica o ideal republicano de que a Educação Superior é para todos. O grande objetivo do sistema de reserva de vagas é oferecer mecanismos de acesso aos grupos considerados excluídos, ao Ensino Superior. Além de fortalecer o reconhecimento do Brasil, enquanto uma nação desigual em termos raciais, desigualdades que se confirmam também dentro das instituições de ensino.

As cotas raciais almejam a supressão da discriminação de mesma natureza, assim como corrigir os seus efeitos perversos, para que assim, atinja-se a igualdade de acesso na educação, e, por conseguinte, qualificação profissional e uma boa colocação no mercado de trabalho. Ademais, apresenta um importante fator ligado ao princípio de reparação moral.

Já as cotas sociais visam à integração e o desenvolvimento de grupos em situação de visível desvantagem. Lembrando que a discriminação racial não pode ser apontada como o único meio reprodutor das desigualdades sociais, inobstante sua existência. A pobreza é, também, um dos fatores de produção e reprodução de desigualdades, devendo ser combatida pelo governo. As cotas destinadas a estudantes carentes atendem àqueles grupos que são vítimas das desigualdades, independentemente de sua cor.

Na medida em que as pessoas mais carentes da população conseguem ascender socialmente, passam a ser capazes de contribuir nas decisões políticas do Estado, causam mudanças no modo de pensar, nos valores, tornando-se capazes de transformar a realidade em que vivem.

A importância dessas medidas encontra-se em corrigir, em curto prazo, as distorções existentes na sociedade, relativas aos estudantes de baixa renda e ampliar a sua participação no ambiente universitário. As ações afirmativas contribuem para que os espaços acadêmicos e institucionais tornem-se locais diversos, plurais e universais.

Diante do cenário apresentado, notamos que o debate racial, que teve início através do Movimento Negro, na sociedade brasileira, demonstrou avanços em um curto período de tempo. Em contrapartida, denota que o binômio discriminação racial e desigualdade social, ainda é temática evitada nas instâncias de deliberação e poder, o que demonstra a dificuldade da sociedade, em geral, no sentido de reconhecer o racismo como um problema de todos. Essas questões são bastante difíceis de achar uma solução e de se mensurar.

De qualquer forma, “sob essa nova realidade de estabilidade e relativa homogeneidade legal, os interesses de pesquisa começam a se voltar para os critérios de avaliação e desempenho das políticas, o que é em si um desenvolvimento muito positivo”. (DAFLON, 2013, p. 324-325).

Assim, neste trabalho, propõe-se uma reflexão sobre esse tipo de ação afirmativa, através da visão dos gestores e alunos usufruidores dessa política, para que possamos verificar quais aspectos são importantes, através dessa medida, para a diminuição da discriminação e a oportunidade de igualdade de acesso ao ensino. Desse modo, o **objetivo geral** da presente pesquisa foi: “Examinar a experiência do Instituto Federal do Tocantins, *campus* Gurupi, sob a ótica dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas e gestores, em relação à política de cotas”.

Essa verificação mostrou-se fundamental, haja vista que as políticas públicas, para serem efetivas, precisam ser percebidas pelo seu público alvo, no caso, os alunos. Caso contrário, não obtém êxito, pois seu propósito acaba não se realizando. Para isso, encetamos a realização deste trabalho com uma pesquisa qualitativa, que tentou espelhar, através da análise de conteúdo de Bardin (1977), as opiniões dos alunos e gestores. Tais opiniões foram sintetizadas em três categorias, com vistas a identificar as questões acima: percepção pessoal sobre as cotas, desdobramentos no espaço acadêmico e discriminação.

Como **objetivos específicos**, foram definidos os seguintes: 1) Analisar se os programas e ações concernentes ao sistema de reserva de vagas têm sido eficazes no combate às manifestações das desigualdades étnicas e sociais, na construção de uma educação democrática; 2) Identificar os desdobramentos da política de cotas no espaço acadêmico-institucional do Instituto Federal do Tocantins, *campus* Gurupi; 3) Verificar se existe preconceito e discriminação contra os acadêmicos que ingressaram pela reserva de vagas.

Assim, para responder ao **primeiro objetivo**, indagou-se se as políticas públicas de cotas têm, de fato, sido eficazes, haja vista que mais importante do que criar e implementar uma política pública é assegurar que os usuários possam perceber seus efeitos. Os alunos reconhecem que as cotas são eficazes na tentativa de diminuir as desigualdades raciais e

sociais. Enquanto os gestores ponderam sobre a eficácia de tal política, dizendo que são necessárias outras acessórias, como a de permanência e mais estudos, para que o sistema seja mais eficaz. Contudo, em relação ao acesso, acreditam que o programa obteve sucesso, opinião esta que é compartilhada pelos alunos.

Desse modo, podemos afirmar que tal sistema é eficaz quanto ao acesso, contudo, não o é, no que diz respeito ao acompanhamento do desempenho, incentivo à diversidade e a permanência dos estudantes beneficiados com esta política.

Existem diversos desafios que se apresentam às universidades e institutos, após o acesso dos estudantes carentes, negros e indígenas, dentre os quais, se destacam a permanência e mecanismos que garantam o bom desempenho. Assim, o acompanhamento (psicológico/pedagógico) e avaliação dos programas de assistência estudantil contribuirão para o sucesso desses alunos, sem, logicamente, descartar a possibilidade de outros mecanismos. As cotas sinalizaram o início de um processo que alterou, principalmente, o acesso e o perfil dos alunos em centenas de instituições de ensino que não foram construídas nem planejadas para todos os públicos e, agora, têm que desenvolver sozinhas, maneiras para trabalhar com essas adversidades.

Ademais, conforme a Lei nº 12.711/12 está prevista, para 2022, a avaliação desta política para propor a manutenção, mudança ou o fim das políticas afirmativas na educação. Levando em consideração o caráter de temporalidade das cotas, não se vislumbra que este seja um mecanismo ilógico ou que trará prejuízos irreparáveis ao país.

Apesar dos posicionamentos divergentes, em relação à eficácia do sistema de cotas, não resta dúvida de que existe a necessidade de medidas capazes de combater/amenizar as desigualdades e proporcionar a democratização do acesso ao ensino superior. Nesta seara as cotas, mesmo com suas limitações, mostram-se capazes de minimizar essas desigualdades.

Em relação ao **segundo objetivo** específico, o presente estudo objetivou analisar, também, o posicionamento, quanto aos desdobramentos/impactos promovidos pela política de cotas na perspectiva discente/gestor, e percebeu-se que o cenário institucional, após a Lei de Cotas, foi palco de várias alterações. Exigindo mudanças, como por exemplo, alterações relacionadas aos processos de discriminação e preconceito, que ressurgem no meio educacional, alterações acerca do acesso no espaço educacional, alterações quanto as velhas práticas pedagógicas, que são questionadas devido à insuficiência da realidade discente; etc.

Não existe um posicionamento único entre os gestores, como no caso dos alunos. Algumas opiniões, nas falas dos gestores, são recorrentes, como a de que o governo necessita investir e melhorar a educação de base. Quanto ao dilema da qualidade da educação pública,

de fato, o nosso país apresenta um grave problema a ser enfrentado, qual seja, melhorar a qualidade do ensino público. Enquanto nenhuma ação efetiva é tomada em relação a esta questão, e, como esse é um problema que, para ser solucionado, necessita de políticas públicas eficientes de longo prazo. Políticas estas que demorarão décadas para apresentar resultados minimamente satisfatórios, as cotas mostram-se adequadas nesse contexto histórico, haja vista sua temporalidade.

O desenvolvimento de políticas de cunho valorativo, direcionadas ao fortalecimento da história afro-brasileira e indígena, podem auxiliar no que diz respeito à conscientização quanto a grande importância dessas políticas. Tanto por parte daqueles que foram beneficiados, como na formação de novos defensores no combate aos problemas étnico-raciais. Entretanto, tal questão é negligenciada pelo *campus* estudado, conforme análise das entrevistas.

Na fala dos gestores, as opiniões acerca do desempenho dos cotistas dividiram-se, assim como na literatura: a metade acredita que não são detectadas diferenças e a outra parcela assevera o contrário. Notou-se que existe o preconceito, no sentido de que estes grupos são menos capazes, por parte de alguns gestores, por possuírem uma formação mais fragilizada, obtida na escola pública. Contudo, estes últimos não citaram, em suas falas, nenhum programa de ação destinado a fomentar a recuperação deste estudante nos aspectos formativos, o que representa uma falha grave.

No IFTO, *campus* Gurupi, especificamente, não se vislumbra medida de suporte pedagógico voltada, exclusivamente, para o atendimento dos estudantes cotistas. Percebe-se, pela fala de alguns gestores, preocupação neste sentido, mas não se encontra postulado nenhum projeto ou política específica que minimamente ampare o aluno ingressante por cota, que poderá apresentar mais dificuldades de adaptação.

Já quanto à fala dos alunos, há convicção que não existem diferenças significativas entre o desempenho acadêmico dos cotistas no vestibular e na graduação/curso, em relação aos estudantes que adentraram pelo sistema universal, e, notadamente, dos cotistas autodeclarados negros. O que se confirma pelos dados observados em relação ao desempenho no curso, levando-se em conta, também, pesquisas realizadas em outras instituições neste sentido.

Com a Lei de Cotas, ocorreu um aumento de egressos de escolas públicas, pobres, pretos, pardos e índios nas universidades e institutos. Aumentaram, também, as demandas deste público, dentro da comunidade acadêmica. Por conta destes fatores, faz-se premente destinar um espaço aos alunos cotistas, para a manutenção não apenas financeira destes, mas,

sobretudo, para a integração social, engajamento e valorização desses alunos, proporcionando-lhes mais autoestima. Quanto à questão do acolhimento, infelizmente, mesmo passados 03 anos da implantação da Lei de Cotas, nenhuma ação foi desenvolvida neste sentido, denotando certa resistência por parte dos gestores.

Durante a pesquisa, constatou-se que existe somente um meio de estímulo à permanência, que é a assistência estudantil, e esta não é suficiente para todos que precisam, como demonstrado na subcategoria permanência. A concessão de auxílio estudantil ajuda quanto à permanência no Ensino Superior/Técnico favorecendo, assim, a melhoria do desempenho desses estudantes, vez que propicia a eles dedicação exclusiva ao curso, não se prendendo a outras atividades, no contra turno.

Continuando com os desdobramentos institucionais, um apoio institucional psicológico sério, almejando assistir as demandas dos alunos, é imprescindível para o aperfeiçoamento das políticas públicas locais e para resolver especificidades de conflitos do ambiente institucional, como, práticas de racismo, discriminação, homofobia, sexismo, etc. Contudo, o local estudado, até o presente momento, não oferece apoio psicológico aos discentes, por insuficiência de servidores.

Contatou-se, ainda, que no *campus* não se implantou nenhuma Comissão ou Assessoria de Apoio aos Cotistas, ou seja, um projeto multidisciplinar, que colabore com a política institucional. De modo a valorizar as ações afirmativas, notadamente o sistema de cotas, com o intuito de agregar qualquer integrante, seja da comunidade interna ou externa, para a implementação de propostas inovadoras e com foco na valorização dos grupos discriminados. Tal medida materializaria um espaço de formação de identidade negra, culminando em um processo de identificação social e pessoal, fortalecendo questões identitárias.

Até o término desta pesquisa, o *campus* não publicou ou disponibilizou (via internet) nenhum relatório ou avaliação do programa de cotas lá existente, com o intuito de apresentar, à sociedade, regularmente, esses diagnósticos, que posteriormente, servirão para subsidiar o porquê da continuidade ou término desse programa. O mesmo disponibiliza somente dados gerais do *campus* acerca do número de alunos inscritos nos vestibulares, média de concorrência, número de aprovados, entre outros no endereço virtual do instituto. A constatação acima denota que a devolutiva, à sociedade, a partir de avaliação e publicação de dados do interesse público, infelizmente, ainda não faz parte do dia a dia desta instituição de ensino.

Em suma, em relação a esta categoria, que analisa os impactos do sistema no *campus*,

percebe-se que as cotas reestruturaram os mecanismos de ingresso de grande parte das instituições de ensino brasileiras, o que não foi diferente no local estudado. Contudo, o mesmo se restringe a cumprir a Lei, ou seja, com as alterações no acesso ao Ensino Superior e Técnico Público e o crescimento de cotistas, surge também a falta de estrutura do *campus* para receber adequadamente este novo perfil de usuários.

Quanto ao **terceiro e último objetivo**, tanto os alunos, quanto os gestores, afirmam que aqueles não sofrem nenhum tipo de discriminação pela condição de cotista. Ou seja, não se percebe discriminação contra os alunos que ingressaram pelo sistema de cotas. Provavelmente, pelo fato de que muitos apontaram “ninguém saber que sou cotista”, por haver uma integração razoável entre esses grupos e, pelo fato, ainda, dos institutos federais não serem considerados instituições elitizadas.

Ao serem indagados se existe racismo na sociedade e no *campus*, os entrevistados citaram a mais comum das manifestações da diferenciação racial, os apelidos relacionados ao tom da pele, tratados, em duas narrativas de alunos, como brincadeiras. Contudo, eles carregam, para além da caracterização física, toda a história de inferiorização que se impôs à população negra no Brasil (FERREIRA, 2009).

Inobstante essas falas, a maioria dos alunos assevera que existe racismo na sociedade em geral, enquanto que no *campus* não percebem o fenômeno. Já os gestores acreditam que o racismo, de fato, existe tanto na sociedade, como no meio acadêmico. Neste último caso, de forma velada. Em síntese, em relação a esta categoria que analisa esta questão tão delicada, percebe-se que os beneficiários das cotas no local estudado não se sentem discriminados.

O panorama revelado por esta pesquisa indica que há diversidade nas opiniões, notadamente na dos gestores. Desse modo, a pesquisa corrobora que este é um tema polêmico, complexo e delicado, evidenciando a necessidade de acompanhamento e análises, agora que existe a normatização das cotas. Contudo, as respostas recebidas mostram ainda a intenção dos alunos e gestores em ver todos tendo acesso ao Ensino Superior/Técnico, notadamente os grupos historicamente excluídos deste nível de educação. Por fim, a maioria das vozes, sejam estudantis, sejam de gestores, reconhecem a importância das cotas e suas proposições e refletem que são necessárias, enquanto uma outra medida melhor não for implementada.

No que diz respeito às **limitações** encontradas ao longo da pesquisa, podemos destacar:

- i. A falta de motivação e disponibilidade dos entrevistados, inadequada compreensão das questões, respostas contraditórias, o frágil conhecimento acerca do assunto por parte dos alunos, exposição pessoal da entrevistada e certo constrangimento por parte dos entrevistados,

notadamente em relação às questões relacionadas ao caráter racial das cotas, sendo por vezes evitadas discussões mais profundas.

ii. A avaliação dos IFTOs, em sua totalidade, não foi possível ser realizada, uma vez que é uma instituição multicampi e seus campi se localizam distantes uns dos outros, dificultando o acesso e o acompanhamento desses alunos cotistas que se encontram matriculados, por parte da pesquisadora. Podemos destacar ainda a limitação de tempo e de recursos humanos.

iii. Finalmente, como limitação da pesquisa que, ainda não é plausível mensurar os resultados globais desse programa, por ser muito recente - 03 anos é pouco tempo para a implantação de uma política pública-, e assim, serão imprescindíveis mais alguns anos para se ter mais informações robustas e precisas sobre os seus efeitos.

Quanto às **sugestões futuras de pesquisa**, podemos pontuar:

i. Notam-se poucos resultados quantitativos das experiências de ações afirmativas em universidades/institutos, vez que as pesquisas encontradas na sua grande maioria são de cunho qualitativo. Estas serviram, inclusive, para enfraquecer os principais argumentos levantados pelos opositores das cotas. Desse modo, pesquisas quantitativas, tornam-se essenciais após a implantação da lei.

ii. Destarte uma análise sobre os impactos da política afirmativa de cotas não pode se esgotar no espaço de uma dissertação, ainda que seja um estudo de caso: o do IFTO *campus* Gurupi, ainda é preciso desenvolver estudos com os egressos deste sistema, analisando-se o impacto no mercado de trabalho. Tal estudo justifica-se pelo fato de que após esses grupos formarem-se o próximo passo será adentrar no mercado de trabalho, assim seria interessante analisar se os ex-cotistas conseguiram boas colocações e se sofreram algum tipo de discriminação.

iii. Outrossim, como sugestão de futuras pesquisas citem-se trabalhos comparativos entre as instituições de ensino superior e institutos federais, pois a maioria dos estudos existentes trás experiências desenvolvidas apenas nas universidades. Esta análise seria muito importante para se encontrar maneiras de aperfeiçoar a citada lei. Ademais, contribuiria para termos uma visão global do sistema após a sua unificação, através de interpretações mais abrangentes constituindo um quadro analítico que possa conferir mais amplitude ao assunto.

iv. Por fim, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas analisando-se a opinião dos docentes acerca das ações afirmativas, notadamente, das cotas estudantis, vez que os professores desenvolvem uma relação direta com os cotistas e sabem melhor do que ninguém o que precisa avançar acerca dessa questão, podendo oferecer contribuições valiosas.

Além disso, deixamos como **sugestões aos gestores** algumas recomendações, que não demandam muitos recursos para serem implantadas:

i. Melhorar a questão da divulgação dos processos seletivos, vez que na pesquisa de campo observou-se que esta questão da divulgação deixa a desejar. E é de fundamental importância que o instituto demonstre mais atratividade para que cada dia mais alunos pertencentes às minorias se matriculem e lá permaneçam até a conclusão dos seus estudos;

ii. Promover atividades voltadas à diversidade étnica e racial, haja vista essa questão ser restrita à sala de aula, conforme depreendeu-se da pesquisa. Levando-se ainda em consideração que as instituições de ensino são formadas por diferentes grupos sociais, políticos, étnicos, econômicos e religiosos, contudo, apresentam muita dificuldade para atender de forma satisfatória essa diversidade. Isto porque ainda insistem em conservar práticas pedagógicas que têm como escopo o processo de aprendizagem homogeneizado, desconsiderando, as diferenças;

iii. Propiciar uma maior interação com a comunidade acadêmica, no sentido de detectar o que pode avançar e o que não está obtendo êxito no *campus* quanto às cotas. Nesse sentido, se torna fundamental o diálogo com esses grupos, trocando-se experiências e saberes. Visto que ouvindo atentamente seus protagonistas, entendendo e refletindo acerca das suas contribuições e anseios, podemos procurar fugir de discursos prontos e essencialistas que impõem uma história única/homogênea, de fora para dentro. Além de despender esforços conjuntos com vistas a abolir o ensino descontextualizado da realidade.

Retomando a discussão inicial, enquanto não houver um debate sério e profundo que possibilite perceber mais detidamente os motivos sociais e históricos, que fizeram com que essa política pública fosse criada e implementada, alguns estudantes, mesmo entre os próprios beneficiários da reserva de vagas, professores e a sociedade acabam por serem contaminados pelas representações que pregam que o negro cotista é oportunista e menos capaz.

O debate sobre as cotas traz no seu bojo a discussão sobre a desigualdade no Brasil, desigualdade entre brancos e não brancos, entre ricos e pobres, etc. (NEVES; LIMA, 2007). A medida mais notável que permite a diminuição das desigualdades é, em especial, o acesso à educação de qualidade.

Domingues (2007, p. 244) destaca que o Brasil é “marcado pela desigualdade de oportunidades entre negros e brancos, seja no mercado de trabalho, na esfera educacional, na vida pública, etc.; entretanto, não há consenso acerca das medidas a serem tomadas para se atacar um mal que penaliza quase metade da população brasileira”. O único consenso que existe é o de que não dá mais para ficar de braços cruzados e continuar aceitando a falácia do

mito racial ou esperando políticas universalistas redentoras.

Desse contexto, percebemos o fosso existente entre negros e brancos cada vez maior, no que diz respeito a diferença salarial, a formação inferior, a mortalidade juvenil, o acesso ao saneamento básico e aos serviços de saúde, a denúncia de violência policial, a perseguição religiosa, entre outros, que reforçam que a política de cotas deve avançar.

As desigualdades, tanto raciais como sociais, retroalimentam a permanência de uma sociedade estratificada. As pesquisas e dados demonstram que os negros (pretos e pardos) compõem a grande e esmagadora proporção da população carente, as que detêm as condições sociais mais precárias.

Enquanto o negro for mais da metade da população no Brasil e mesmo assim apresentar-se com o percentual mínimo nos setores mais privilegiados, a parte mais representativa das classes social e economicamente vulneráveis; receber os mais baixos rendimentos, inobstante, representar a maior parte dos trabalhadores do Brasil; deter os mais baixos níveis de escolaridade, dentre outras constatações negativas, as cotas, se farão necessárias, mesmo com críticas, controvérsias e incertezas.

Ressalte-se que temos consciência que a democratização do ensino superior não ocorrerá somente com a inclusão de negros dentro do seu quadro institucional, pois o caráter plural que estes espaços devem oferecer vai além somente da inclusão étnica. Ela deve vislumbrar também, em conjunto, a inclusão social, o acesso de outras categorias deste modo, as cotas sociais, atendem esse propósito, pois garantem o acesso a muitos estudantes carentes, que apresentam diversas trajetórias de vida. Em outras palavras, existe uma outra parte da sociedade, que apesar de não fazer parte desse grupo étnico, também está suscetível a diferentes formas de violência, convivendo intimamente com a pobreza e a falta de oportunidades.

Inobstante toda a polêmica em torno das cotas, principalmente, as raciais foram essas que contribuíram para avanços sociais, uma vez que para discutir acerca das cotas raciais, antes tornou-se imprescindível debater acerca da marginalização social e maneiras para alterar índices chocantes negligenciados pela sociedade e pelo governo. Ou seja, sem as cotas, questões como o racismo não teria vindo à tona novamente, estas iriam continuar intocadas e invisíveis por mais algumas décadas, prevalecendo ainda o mito da democracia racial.

É imperioso ressaltar que não se espera, ingenuamente, que as cotas resolvam todas as mazelas da educação, bem como estas não são a solução única e definitiva para a inclusão dos grupos historicamente excluídos e a democratização do acesso na educação superior, mas uma alternativa viável. Pois subsidiam para que não somente os brancos e ricos tenham acesso ao

ensino superior e aos cursos elitizados, mas para que haja a entrada também de outras classes: carentes, negros, indígenas etc. Destarte, também não se vislumbra que essa seja uma política pública permanente, mas que seja uma política circunstancial.

Assim, quando esses grupos subrepresentados encontrarem-se, minimamente, integrados e adaptados neste nível educacional, essa política não terá mais razão de existir. Mas enquanto as desigualdades no acesso à educação superior continuarem, provocando a exclusão cruel dessas minorias, a reserva de vagas precisa continuar como uma importante medida rumo a tão sonhada democratização do acesso à educação superior no país.

O que se almeja, na verdade é que essa política demonstre-se eficaz no objetivo de diminuir as desigualdades de acesso ao ensino superior comentadas acima que prejudicam diversos grupos sociais. Pretende-se também que, dentro de um prazo, de preferência curto a médio, essa medida se torne desnecessária, pois quando não se pensa no fim da política se cria uma dependência perigosa, principalmente quando se muda de governo. Ela deve entrar pontualmente para resolver os problemas sob pena, de criar outros problemas.

Em contrapartida, se nota também que essa política, apesar de ser muito importante, é em alguns pontos frágil na medida em que não contempla todos os aspectos educacionais. Isto porque, para uma democratização ampla, é preciso garantir ainda que os acadêmicos tenham acesso a mecanismos que lhes propiciem uma permanência com sucesso no curso e um desempenho com qualidade.

Vale lembrar que para atingir o objetivo da inclusão social, é necessário ainda que a política de cotas seja avaliada constantemente, e não somente dentro de dez anos da publicação da lei. Com vistas a detectar se os objetivos propostos estão sendo de fato atendidos e se os resultados apresentados estão sendo eficazes no propósito de sanar as desigualdades quanto ao acesso na educação superior e assim, torná-la mais democrática.

Deveras, diversas pesquisas atestam que o desempenho dos cotistas é igual ou até maior do que o dos alunos não cotistas, ou seja, estes são competentes e não ingressarem de qualquer maneira no ensino superior e técnico e sim concorreram igualmente através de processo seletivo, também tiveram que estudar e se preparar para prestar o vestibular.

O sistema de cotas, ao contrário do que alguns imaginavam, não aumenta a discriminação nas universidades, pois o cotista não é visto como um coitado e incapaz, que só conseguiu estar ali devido as cotas. Ingressar através de cotas não significa que estes estudantes não passaram pelo crivo do vestibular, que as cotas serão distribuídas ou sorteadas. Eles também farão as mesmas provas que os outros e serão avaliados de acordo com a nota de aprovação prevista na instituição.

A única diferença é que concorreram com estudantes pertencentes ao seu grupo étnico/racial e social que apresentam trajetórias estudantis e sociais similares. Ademais, conforme ressalta Moehlecke (2002, p. 210) “seria, nesse caso, a sociedade brasileira a incapaz, e não o indivíduo; seria incapaz de garantir que as pessoas vençam por suas qualidades e esforços ao invés de vencer mediante favores, redes de amizade, cor, etnia, sexo”.

O entendimento a que se chega é que acerca da educação no Brasil ainda há muito a se fazer, contudo, as cotas, são hodiernamente, uma alternativa, uma novidade, uma tentativa de melhorar a situação, apresentada pelo governo, dentro do contexto de políticas públicas responsáveis por incrementar a democratização do acesso ao ensino. Não duvidamos que seja elementar uma reforma na política educacional, de modo que o Estado proporcione uma educação pública qualitativa em todos os níveis. Onde os docentes sejam valorizados, onde sejam criadas mais instituições de ensino superior, e por fim, disponibilizadas mais bolsas de estudo para todos os candidatos que ingressassem em universidades particulares.

Contudo, como já foi dito, tal processo não acontecerá da noite para o dia e os problemas aqui relatados são iminentes não podendo mais esperar indefinidamente uma solução. Outrossim, é necessário que haja qualidade em todos os níveis não apenas na educação básica, bem como não deveria observar-se uma contradição entre as políticas adotadas, mas, sim, uma combinação entre estas (as universalistas: boa educação e as focais: cotas). Sendo que uma não exclui a outra.

Observando todos os argumentos dos entrevistados em consonância com os estudiosos sobre o assunto, e comparando o posicionamento dos cotistas e dos gestores, pode se concluir que a reserva de vagas representa uma medida que pode ser considerada eficaz. Com vistas a diminuir a desigualdade social e racial, além de não contribuir para aumentar ainda mais a discriminação e o racismo, provocando a chamada “discriminação reversa”.

Vale frisar neste momento que apesar do tom de pele não interferir na capacidade intelectual do indivíduo, o que devemos levar em consideração é o histórico de exclusão sofrido por esses grupos. Além disso, “pesquisas apontam que as desigualdades étnico-raciais se sobrepõem às desigualdades econômicas” (AGUIAR, et. al, 2014, p. 123).

Igualmente é importante destacar ainda que teoricamente, só existiria um consenso: a constatação da existência empírica do fenômeno do racismo e das desigualdades sociais, não se ousa negar a importância do Estado para o enfrentamento do problema do acesso à educação superior. Inobstante isso é necessário ainda o engajamento de toda a sociedade, vez que a educação é condição precípua para que o país avance e se desenvolva.

Desse modo, dentro do que foi debatido em pormenores podemos destacar:

1) somente as “cotas” não são suficientes para atender aos três aspectos (acesso, desempenho e permanência);

2) as políticas governamentais de acesso: Política de Cotas, se constitui como programa de inclusão e democratização ao acesso no ensino superior/técnico;

3) a partir da Lei de Cotas ocorreu um inegável aumento de estudantes de escolas públicas, carentes, pretos e pardos, com exceção dos índios. Contudo, aumentaram, em contrapartida, as demandas deste grupo dentro do espaço acadêmico, evidenciando o despreparo da instituição analisada;

4) é importante sublinhar que a adoção das cotas no *campus*, não provocou, aparentemente, tensões raciais;

5) é necessário a ampliação do Programa de Assistência Estudantil, implantado através da Resolução nº 04, de 30 de junho de 2011, estabelecendo-se benefícios específicos para os alunos cotistas;

6) é essencial a implantação de uma Comissão ou Assessoria de Apoio aos Cotistas, ou seja, um espaço de acolhimento, que colabore com a política institucional.

Por fim, depreende-se que o presente estudo, inobstante ter contribuído para uma avaliação positiva acerca do sistema de cotas desenvolvido no IFTO *campus* Gurupi, observa que existem ainda aspectos que devem ser revistos e analisados por todos, com vistas a aperfeiçoar o sistema e oferecer uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

AGRA, W. M. **Curso de direito constitucional**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

AGUIAR, M. M. et al. Ação afirmativa e inclusão étnico-racial: estudo preliminar das políticas de acesso e permanência na Universidade Federal da Grande Dourados entre 2011 e 2013. **O Social em Questão**, v. 17, n. 32, p. 101-126, 2014.

ALENCAR, R. A. C. **Ações afirmativas**: a luta dos negros brasileiros por reconhecimento jurídico. 2005. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/acoes-afirmativas-a-luta-dos-negros-brasileiros-por-reconhecimento-juridico-rafael-augusto-da-costa-alencar>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

AMAZONAS. Assembleia Legislativa. Lei nº 2.894, de 31 de maio de 2004. **Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências**. Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/vestibular/3162-8.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ANDREWS, G. R. Ação Afirmativa: um modelo para o Brasil. In: SOUZA, J. (Org.), **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997. p. 13-17.

APPOLINÁRIO F. **Dicionário de metodologia científica**. Um guia para a produção do conhecimento científico. Rio de Janeiro: Atlas, 2006.

AZEVEDO, C. M. M. **Anti-racismo e seus paradoxos**: reflexões sobre cota racial, raça e racismo. São Paulo: Annablume, 2004a.

\_\_\_\_\_. Cota racial e Estado: Abolição do racismo ou direito de raça? **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, n. 121, pp. 213-239. 2004b, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a10n121.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2015.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 6. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, et al. **Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil**. Texto para discussão nº 857. IPEA. Rio de Janeiro, 2002.

BARROSO, L. R. **Temas de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BASTOS, C. R.; MARTINS, I. G. **Comentários à Constituição do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

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.**, vol. 20, n. 75, pp. 325-346, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/06.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015

BELLO, L. **Políticas de Ações Afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 2, pp. 256, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a02v24n2.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015

BIRCHAL, T.; PENA, S. D. The Biological Nonexistence versus the Social Existence of Human Races: Can Science Instruct the Social Ethos?. In: GIBBON, S.; SANTOS, R. V.; SANS, M. (Org.). *Racial Identities, Genetic Ancestry and Health in South America*. New York: PalgraveMacMillan, p. 69-99, 2011.

BITTAR, M; ALMEIDA, C. E. M. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 28, p. 141-159, 2006.

BLUMER, H. **Race prejudice as a sense of group position**. The Pacific Sociological Review, California: UCLA Press, v. 1, n. 1, 1958.

BRANCO, P. G. G. Ação afirmativa e direito constitucional. **Direito Público**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 131-140, jul./set. 2003.

BRANDÃO, A. A. (Ed.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRANDÃO, A. A; MARINS, M. T. A. Cotas para negros no ensino superior e formas de classificação racial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 33, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a03v33n1.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

BRANDÃO, C. F. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.452 de 01 de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 62.150 de 19 de janeiro de 1968. **Promulga a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D62150.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62150.htm)>. Acesso em: 14 jun.

2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 63.223 de 06 de setembro de 1968. **Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino.** Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=118358>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 65.810 de 8 de dezembro de 1969. **Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial.** Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.377 de 13 de setembro de 2002. **Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012. **Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 14 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm). Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.504 de 30 de setembro de 1997. **Estabelece normas para as eleições.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 14 jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.465 de 03 de julho de 1968. **Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5465.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.423 de 17 de dezembro de 1985. **Revoga a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que “dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola”, bem como sua legislação complementar.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7423.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7423.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.029 de 13 de abril de 1995. **Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19029.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19029.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.741 de 01 de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002. **Dispõe sobre o Programa Diversidade na Universidade.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.678 de 23 de maio de 2003. **Cria a Secretaria Especial de Políticas de**

**Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.678.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716 de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014. **Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 17 julh. 2015.

\_\_\_\_\_. **Medida Cautelar em ADPF 186-2.** Distrito Federal. 2009. Disponível em: <<http://www.acoes.ufscar.br/admin/legislacao/arquivos/arquivo13.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **O programa.** 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/prouni/index.php?option=com\\_content&task=view&id=124&Itemid=140](http://portal.mec.gov.br/prouni/index.php?option=com_content&task=view&id=124&Itemid=140)>. Acesso em: 25 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da educação superior 2010.** Divulgação dos principais dados do Censo da educação superior 2010. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Rev. e Atual. Brasília. SDH/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Perguntas e respostas sobre as cotas raciais nas universidades.** 2012. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/cidadania/edicoes/411/perguntas-e-respostas-sobre-as-cotas-raciais-nas-universidades>>. Acesso em: 13 de jun. 2015.

BRITTO, T. O. **Ações Afirmativas: Cotas para Negros nas Universidades Públicas.** 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011.

CABRAL, B. F. Precedentes sobre a prática de políticas públicas de ação afirmativa no direito

norte-americano. **Revista Jus Navegandi**, Teresina, ano 15, n. 2569, 14 jul. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/16975>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

CAMPOS, A. et al. **Atlas da exclusão social no Brasil**, volume 2: Dinâmica e manifestação territorial. São Paulo: Cortez, 2003.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: Uma Análise do Rendimento e da Evasão**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

CARVALHO, J. J. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UNB. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 237-246, 2005.

CASTEL, R. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALCANTE, V. A. **O Estado e os problemas contemporâneos: impacto das políticas sociais brasileiras ao longo das duas últimas décadas na redução das desigualdades sociais**, UECE: Fortaleza: Capes: UAB, 2011.

CERVI, E. U. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n.11, pp. 63-88, 2013. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522013000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200003)>. Acesso em: 13 ago. 2015

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**, São Paulo: Xamã, 1996.

COMPARATO, F. K. **A afirmação dos Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

COX, T., Jr. **Creating the multicultural organization: a strategy for capturing the power of diversity**. Jossey-Bass: San Francisco, 2001.

CUNHA JÚNIOR, D. **Curso de direito constitucional**. Bahia: Jus PODIVM, 2008.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

D'ADESKY, J. A singularidade do debate em torno das políticas de Ações Afirmativas no Brasil. Rio de Janeiro: **Revista Proposta**, n. 76, março/maio de 1998.

\_\_\_\_\_. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAFLON, V. T; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**. 2013, vol. 43, n. 148, p. 302-327.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. **Reformas e democratização da**

**educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2011.

DOEBBER, M. B. Ações afirmativas com recorte racial no Ensino Superior: o impacto da política na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Identidade**, v. 17, p. 221-236, 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/429>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

DOMINGUES, P. Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo. **Varia hist.** 2007, vol. 23, n. 37, p. 241-244. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-87752007000100015&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752007000100015&lang=pt)>. Acesso em: 16 jul. 2015.

DOUGLAS, W. **Cotas raciais nos concursos:** o exagero só atrapalha. 2011. Disponível em:

<<http://www.williamdouglas.com.br/conteudo04.php?id=931>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

DYE, T. D. *Understanding Public Policy.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio:** avaliação de políticas públicas em Educação. 2009, v. 17, n. 62, pp. 9-24.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362009000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100002)>. Acesso em: 17 ago. 2015.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**, vol. 01. 5. ed., São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERREIRA, E. C. L. **Identidade, raça e representação:** narrativa de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. 2009. 211 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília. 2009. Disponível em:

<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2001>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

FERREIRA FILHO, M. G. Aspectos jurídicos das ações afirmativas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, v. 69, n. 2, p. 72-79, jul./dez. 2003.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONTOURA, N. O.; PINHEIRO, L.; SOARES, S. S. D. Tendências Recentes na escolaridade e no rendimento de negros e de brancos. *In:* BARROS, R. P.; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. **Desigualdades de renda no Brasil:** uma análise da queda recente. 2 v. Brasília: IPEA, 2007.

FRANCO, A. **Além da renda:** a pobreza brasileira como insuficiência de desenvolvimento: Millenium – Instituto de Política, 2000.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49 ed. São Paulo: Global, 2004.

FRIAS, L. **As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas.** Direito, Estado e Sociedade, n. 41, p. 130 a 156, jul/dez, 2012.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o

destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GERHARDT; T. E; SILVEIRA, T. S. (orgs). **Métodos de pesquisa**, Porto Alegre: Editora da UFRS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLÓRIA, M. C. S. **Políticas de ação afirmativa para negros: novas propostas para antigos problemas**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GOIÁS. Assembleia Legislativa. Lei nº 14.832 de 12 de julho de 2004. **Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis\\_ordinarias/2004/lei\\_14832.htm](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2004/lei_14832.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

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

\_\_\_\_\_. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ministro Joaquim Barbosa afirma que ações afirmativas concretizam princípio constitucional da igualdade**. 26 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206023>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. B. B. **As ações afirmativas de promoção da igualdade efetiva**. Cadernos do Conselho da Justiça Federal, Brasília, p. 85-124, 2003. Disponível em: <[www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf](http://www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2015.

GOMES, N. L. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, M. C. L. (org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG Ed., 2004. p. 50.

GONÇALVES, C. P. **Eu sempre estava fora do lugar: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2012.

GUARESCHI, N; COMUNELLO, L. N. NARDINI, M.; JÚLIO C. H. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: **Violência, gênero e políticas públicas**, Edipucrs, Porto Alegre, 2004.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações Afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, n. 19, v. 2, p. 70-78, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a10v19n2.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, n. 22, v. 3, p. 486-498, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a09.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34; 1999.

\_\_\_\_\_. **O acesso de negros às universidades públicas**. Departamento de Sociologia da USP. Caderno de Pesquisa n. 118. São Paulo: USP, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A; RIOS, F. M. Cotas nas universidades públicas. **Afro-àsia.**, vol. n. 50, pp. 251-256, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0002-05912014000200251](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912014000200251)>. Acesso em: 01 ago. 2015.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.**, vol. 22, n. 2, pp. 201-209, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em 18 jul. 2015.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 86.

HENRIQUES, J. O princípio da igualdade de tratamento e a discriminação positiva. **Tékhné**, Barcelos, n. 5-6, p. 263-280, jun. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-99112006000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-99112006000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 18 jul. 2015.

HENRIQUES, R. Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza no Brasil. In NOLETO, M. J; WERTHEIN, J.(Org.). **Pobreza e desigualdade social no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social**. UNESCO, Brasília, 2003.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich BöllStiftung, 2009.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, vol. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

HTUN, M. From "racial democracy" to affirmative action: changing state policy on race in Brazil. **Latin American Research Review**, v. 39, n. 1, p. 60-89, 2004.

HUND, W. D. Inclusion and exclusion: dimensions of racism. *Wiener Zeitschrift zur Geschichte der Neuzeit*, vol. 1, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). **Síntese de Indicadores 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Igualdade Racial**. Políticas Sociais – acompanhamento e análise, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps\\_15/11\\_igualdaderacial.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_15/11_igualdaderacial.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Estudo comparativo sobre a juventude brasileira e a chinesa** – primeiras análises dos dados brasileiros. Brasília: Ipea, 2012.

\_\_\_\_\_. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. et al.. - 4 ed. - Brasília: Ipea, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador de qualidade das instituições de ensino superior**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. **Apresentação**. Palmas, 2012. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/portal/layout.php?pagina=page/apresentacao.php>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Registros Escolares - CORES. **[Dados da Cores]**. Gurupi, 2015.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 9 de 26 de fevereiro de 2015**. Processo para seleção de estudantes ao Programa de Assistência Estudantil no ano letivo de 2015. Gurupi, 2015. Disponível em: <<https://gurupi.ifto.edu.br/site/wp-content/uploads/2015/02/EDITAL-009-2015ASSIST%C3%8ANCIA-ESTUDANTIL.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **IFTO fica em primeiro lugar no Enem 2014 entre as escolas públicas do TO**. Gurupi, 2015. Disponível em: <<http://gurupi.ifto.edu.br/site/2015/08/07/ifto-fica-em-primeiro-lugar-no-enem-2014-entre-as-escolas-publicas-do-to/>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução 04 de 30 de junho de 2011. **Dispõe sobre a implantação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFTO e dá outras providências**. Palmas, 2011. Disponível em: <[http://www.ifto.edu.br/ifto\\_cms/docs/arquivos/200820140910RegulamentodoProgramadeAssistenciaEstudantil.pdf](http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/200820140910RegulamentodoProgramadeAssistenciaEstudantil.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Palmas, 2015. Disponível em: <[http://www.ifto.edu.br/ifto\\_cms/docs/arquivos/191220141505PLANODESENVOLVIMENTOINSTITUCIONAL.pdf](http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/191220141505PLANODESENVOLVIMENTOINSTITUCIONAL.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Processos Seletivos 2013-2015**. Gurupi, 2015. Disponível em: <<http://gurupi.ifto.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/processos-seletivos>>. Acesso em: 01 nov. 2015

JACOBI, P. Participação e gerência dos serviços de saúde: desafios e limites no município de São Paulo. **Rev. Adm. Púb.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2:, p. 32-43, abr./jun. 1992.

JESUS, J. G. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). **Psicol. Cienc. Prof.**, vol. 33, n. 1, p. 222-233, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n1/v33n1a17.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

KAUFMANN, R. F. M. Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? A implementação para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais. Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1455, 26 jun. 2007. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=10070>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

LEITE, J. L. Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 17, n. 41, p. 165-173, jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a03.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

LEME, H. A. S. **Formação Superior de Professores Indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul**: acesso, permanência e desistência. 2010. 185 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LENZA, P. **Direito constitucional esquematizado**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

LEWGOY, B. Cotas raciais na UnB: as lições de um equívoco. **Horizonte antropológico**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 218-221, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a13v1123.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

LIMA, M. E. O; NEVES, P. S. C.; SILVA, P. B. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 19, n. 56, p. 141-163, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782014000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100008)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

LIMA, V. F. S. A. Tendências da avaliação no âmbito das políticas públicas: desafios e perspectivas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1.; SEMINÁRIO DE MODELOS E EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS, 3., **Anais...**, Recife, UFPE, p. 53-61, 2010.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr.** (Rio J.), vol. 81, n. 5, suppl., p. 164-172, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572005000700006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572005000700006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

MARÇAL, J. A. **A formação de intelectuais negros(as):** políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**, 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARMELSTEIN, G. **Curso de direitos fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2008.

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

MAGGIE, Y. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: UFRGS, ano 11, n. 23, p. 286-291, jan./jun. 2005.

MAGGIE, Y.; FRY, P. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoques**. Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 93-117, 2002.

\_\_\_\_\_. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 67-80, jan./abr. 2004.

MALISKA, M. A. Análise da constitucionalidade das cotas para negros em universidades públicas. *In*: DUARTE, E. C. P.; SILVA, P. V. B.; BERTÚLIO, D. L. L. **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político**. Curitiba: Juruá, 2009.

MARTINS, S. S. Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. **Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p. 202-208, 1996.

MAYRING, P. H. **Introdução à pesquisa social qualitativa**. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MELLO, C. A. B. **Conteúdo jurídico do princípio da Igualdade**. São Paulo: Malheiros, 1993.

MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: aval. pol. públ.**, vol. 22, n. 82, p. 31-56, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a03v22n82.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

MENEZES, P. L. **A ação afirmativa no direito norte-americano**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2001.

MENIN, M. S. 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, 2008.

MILES, R. **Rassismus: eine Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs**. Hamburg: Argument, 1992.

MILLS, G. B. Miscegenation and the free negro in Antebellum 'Anglo' Alabama: a reexamination of Southern race relations. **The Journal of American History**, vol. 68, n. 1,

1981.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Lei nº 15.259 de 27 de julho de 2004. **Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - para os grupos de candidatos que menciona.** Disponível em: <[http://procan.uemg.br/inscricoes/images/lei\\_15259.pdf](http://procan.uemg.br/inscricoes/images/lei_15259.pdf)>. Acesso: em 15 ago. 2015.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MOORE, C. **Racismo e sociedade novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MORAES, A. **Direito Constitucional.** 24ª Ed: São Paulo: Atlas, 2009.

MOTA, A. E. **Cultura de classe e Seguridade Social.** São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, K. **O anti-racismo no Brasil.** In: MUNANGA, K. (org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. SP: Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas, **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Mazza, 2007.

NAJAM, A. **Learning from the Literature on Policy Implementation: A Synthesis Perspective.** (Working Papers). International Institute for Applied Systems Analysis – IIASA.A-2361 Laxenburg. Austria, 1995.

NASCIMENTO, M. A. Reserva de cotas para negros. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 667, 3 maio 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/6667>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

NERY, M. P.; COSTA, L. F. Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. **Paidéia**, Ribeirão Preto: USP, v. 19, n. 43, p. 257-266, maio/ago. 2009.

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**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 17-38, 2007.

NORÕES, K. C. **Cotas sociais ou raciais?** Trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público - 2001 a 2010. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA FILHO, P. A mobilização do discurso da democracia racial no combate as cotas para afrodescendentes. **Estudos de Psicologia**. Campinas: Núcleo de Editoração SBI, v. 26, p. 429-436, 2009.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed, Campinas: Papyrus, 2004.

PAIXÃO, M; ROSSETTO, I.; MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M. (orgs.) **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond. 2010.

PASSOS, J. C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Rev. Educ.** ver, vol. 31, n. 2, Belo Horizonte, p. 155-182. Apr./June 2015.

PEDROSA, et al. Academic performance, students. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 3, p.1-16, 2007.

PENA, S. D. **Humanidade sem raças?** São Paulo: Publifolha, 2008.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)**. 2011. 183 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PEREIRA, J. B. C; HANASHIRO, D. M. M. Ser ou não ser favorável às práticas de diversidade? eis a questão. **Rev. Adm. Contemp.**, vol. 14, n. 4, p. 670-683, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-655201000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-655201000400007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PEREIRA, J. M. **Manual de gestão pública contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2008.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, S. C. **O vestibular: enfoque**. Em aberto, v. 1, n. 3, p. 1-6, 1982. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BD10ED93F-5520-4AE6-9C2F-ED27EC560330%7D\\_ano\\_1\\_n%C2%BA\\_03\\_fev.\\_1982.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BD10ED93F-5520-4AE6-9C2F-ED27EC560330%7D_ano_1_n%C2%BA_03_fev._1982.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RIO DE JANEIRO (Estado). Assembleia Legislativa. Lei n. 3.524, de 28 de dezembro de 2000. **Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências**. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001. **Institui cota de até 40% 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**. Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.730 de 13 de dezembro de 2001. **Institui o Conselho Estadual dos direitos do negro - CEDINE/RJ, e dá outras providências**. Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.151 de 4 de setembro de 2003. **Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências**. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.346 de 11 de dezembro de 2008. **Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências**. Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.969 de 09 de maio de 2011. **Institui o ano de 2011 como "ano estadual das populações afrodescendentes e das políticas de promoção da igualdade racial"**. Rio de Janeiro, 2011.

ROSA, C. M. **A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui): concepção, implantação e desafios**. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

RUA, M. G. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. In: RUA, M. G.; VALADÃO, M. I., **O Estudo da Política: Temas Selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências de Administração / UFSC: Brasília: Capes: UAB, 2009.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANDEL, M. J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTANA, E. B. As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso as universidades por meio de cotas para afrodescendentes. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro: Cesgranrio, v. 18, n. 69, p. 736-760, out./dez. 2010.

SANTIAGO, P. et al. **OECD thematic review of tertiary education: synthesis report**. Paris: OECD, 2008. v. 2. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/59/37/40330439.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

SANTOS, B. S. **A universidade no sec. XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 1999.

SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. A Invisibilidade do Negro: A meia cidadania é imediatamente notada pelos estrangeiros que nos visitam. **Revista Fórum** [online]. Out. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2011/10/a-invisibilidade-do-negro/>>. Acesso em 08 nov. 2015.

SANTOS, H. Políticas públicas, Estado e Sociedade. **Civitas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 5-9, 2005.

SANTOS, H; SOUZA, M. G.; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, vol. 94, n. 237, p. 542-563, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 17 ago. 2015.

SANTOS, J. T. (org.). **Cotas nas universidades**: análises dos processos de decisão. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2012 a.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012b.

\_\_\_\_\_. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2013.

SANTOS, J. T; QUEIROZ, D. M. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012), 2013, In SANTOS, J. T. (org.). **O impacto das cotas nas universidades públicas brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. 2013. p. 37-65.

SANTOS, M. P. G. **O Estado e os problemas contemporâneos**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração - UFSC: Brasília: CAPES: UAB, 2009.

SARAIVA, L. A. S; NUNES, A. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Rev. Adm. Pública**, vol. 45, n. 4, p. 941-964, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122011000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000400003)>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SCHMITTER, P. Reflexões sobre o conceito de política. In: BOBBIO, N. et al. **Curso de Introdução à Ciência Política**. Brasília: UnB, 1984.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SELL, S. C. **Ação afirmativa e democracia racial**: uma introdução ao debate no Brasil.

Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed., São Paulo: EPU, 1987.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, C. (org.). **Ações Afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, C. G.; MELO, L. P. (orgs) **Ciência, tecnologia e inovação: desafios para a sociedade brasileira**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

SILVA, J. A. **Comentário Contextual à Constituição**. 6 ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

\_\_\_\_\_. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33 ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

SILVA, L. F. M. Políticas de ação afirmativa e direitos. **Revista Digital**. ano 1, nº 1, abril / junho de 2009, p. 45-65, 2009. Disponível em: <<http://www.iabnacional.org.br>>. Acesso: 22 jul. 2015.

SILVA, M. N.; PACHECO, J. Q. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-UEL: balanço e perspectivas. In: SANTOS, J. T. (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: UFBA/CEAO, 2013, p. 1-25.

SILVA, P. B.; SILVA, P. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal, Rev. Psicol.*, vol. 24, n. 3, p. 525-542, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922012000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000300007)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SILVA, P. L. B.; COSTA, N. R. **A Avaliação de Programas Público**: reflexões sobre a experiência brasileira. Relatório Técnico. Cooperação Técnica BID-IPEA. Brasília, IPEA, 2002.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. **O Processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: Características e Determinantes da Avaliação de Programas e Projetos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP. Caderno nº 48, 2000.

SILVA, S. P. M. **Discriminação positiva**: Ações Afirmativas na Realidade Brasileira. Brasília: Brasília Jurídica, 2005.

SILVA, T. D. Panorama social da população negra. In: SILVA, T. D.; GOES, F. L. (orgs.). **Igualdade racial no Brasil**: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes. Brasília: Ipea. 2013. p. 13-28. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/livro\\_igualdade\\_racialbrasil01.pdf](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/livro_igualdade_racialbrasil01.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

SILVERIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cad. Pesqui.** n. 117, p. 219-246, 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SOWELL, T. **Ação afirmativa ao redor do mundo**: estudo empírico. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

TABORDA, M. G. O princípio da igualdade em perspectiva histórica. **Revista de Direito Administrativo**. São Paulo, 211, p. 257, jan/mar 1998.

TAGUIEFF, P. A. Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: BIELEFELD, U. (org.). *Das Eigene und das Fremde*. Hamburg: Hamburger Edition HIS, 1998.

TARMAN, C.; SEARS, D. O. The conceptualization and measurement of symbolic racism. *The Journal of Politics*, v. 67, n. 3, p. 731-761, 2005.

TEIVE, M. D. L. **A política de cotas na Universidade de Brasília**: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais. 2006. 124 p. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TEODORO, A. **Globalização e Educação**. Políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2004.

TOBIAS, J. S. **Negros e negras chegam à Universidade**: um estudo sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos alunos negros cotistas da UNIFESP. 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TRINDADE, A. C. **O Direito internacional em um mundo em transformação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

WARBUTON, N. **Elementos básicos de filosofia**, 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

WEISSKOPF, T. E. **Affirmative action in the United States and India**: a comparative perspective. Nova York, Routledge, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES COTISTAS

Data:  
Local da entrevista:  
Duração da entrevista:

---

### IDENTIFICAÇÃO

Nome:  
Idade:  
Curso:  
Fase do curso em 2015/2:  
Bolsista:  
Renda familiar:  
Entrou pelo sistema de cotas:  
Escolaridade dos pais:  
Raça/cor de acordo com os critérios do IBGE:  
Quanto ao seu ensino médio ou fundamental e/ou médio:  
( ) cursou integralmente em escola pública  
( ) cursou parcialmente em escola pública  
( ) cursou integralmente em escola privada > ( ) com bolsa ( ) sem bolsa

### QUESTÕES

1. O que você pensa sobre o sistema de cotas no IFTO *campus* Gurupi e qual a sua experiência em relação à política de reserva de vagas?
2. No seu entendimento quanto ao racismo, você acha que existe racismo em nossa sociedade e no meio acadêmico? Comente.
3. Você já foi vítima de preconceito ou presenciou algum comportamento discriminatório no instituto por ser aluno cotista? Se sim, de que forma?
4. Na sua experiência pessoal, as cotas raciais diminuíram ou aumentaram o racismo no meio acadêmico? Por quê?
5. Em sua opinião, ocorre alguma diferenciação entre o desempenho acadêmico de alunos cotistas e não-cotistas? Relate alguma situação que ilustre sua opinião.
6. Existe alguma dificuldade pessoal e de permanência encontrada enquanto cotista no dia a dia no instituto que impede o bom acompanhamento do curso?
7. Você considera justo o atual sistema de cotas? Comente.
8. Acredita que com as cotas, o ingresso das classes historicamente excluídas e discriminadas, aumentará no ensino superior e técnico? Em que medida?
9. Você concorda com o sistema de cotas implantado nos concursos públicos? Por quê?
10. Você tem conhecimento da existência de apoio pedagógico complementar ofertado pelo Instituto aos estudantes cotistas. O que o *Campus* tem feito em relação a permanência?
11. Você soube se existe no campus a promoção de atividades voltada à reflexão sobre a diversidade cultural, racial e étnica?
12. Quais os critérios mais importantes para definir a cor ou raça de outro indivíduo bem como a sua própria?
13. Acredita que a adoção de políticas de cotas possa interferir na formação dos futuros profissionais? Comente.
14. Em sua opinião os professores têm contribuído para o desempenho dos alunos cotistas? Se sim, em que medida?
15. Em sua opinião o sistema de cotas desenvolvido no *campus* é eficiente e transparente? Comente.
16. Como se dá no espaço universitário as relações com os colegas cotistas e não cotistas, professores e gestores?
17. A sua entrada no *Campus* ampliou os seus horizontes alterando suas perspectivas de vida? De que forma?
18. Que recomendações e considerações você faria para o aperfeiçoamento do programa de cotas?

*Obrigada pela colaboração!*

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES

Data:  
Local da entrevista:  
Duração da entrevista:

---

### IDENTIFICAÇÃO

Nome:  
Idade:  
Curso em que atua:  
Tempo em que exerce a docência e atua no(s) curso(s):  
Função:  
Raça/cor de acordo com os critérios do IBGE:  
Quanto ao seu ensino superior:  
( ) cursou integralmente em instituição pública  
( ) cursou parcialmente em instituição pública  
( ) cursou integralmente em instituição privada > ( ) com bolsa ( ) sem bolsa

### QUESTÕES

1. O que você pensa em relação à política de cotas implementadas no IFTO - *campus* Gurupi?
2. Como você observa a aceitação do sistema de cotas para negros e pessoas de baixa renda por parte da comunidade acadêmica.
3. Qual a visão da instituição no que se refere à Política de Cotas nas universidades e institutos? A mesma participou das discussões quanto a possibilidade da implantação antes da promulgação da citada Lei?
4. Quais as contribuições da Política para o ingresso, desempenho e permanência dos estudantes cotistas nas instituições de ensino?
5. Comente sobre as ações executadas no *campus* para o acesso, permanência e desempenho dos estudantes cotistas.
6. Quais desafios são enfrentados pela atual gestão na execução das ações destinadas a estudantes cotistas?
7. Em sua opinião, existe diferença entre o desempenho acadêmico de alunos cotistas e não-cotistas?
8. É possível que os alunos cotistas venham a sofrer discriminações ou constrangimentos em função da forma pela qual obtiveram acesso ao ensino superior e/ou técnico? Em caso afirmativo, como? Em que circunstâncias?
9. No seu entendimento quanto ao racismo, você acha que existe racismo em nossa sociedade e no meio acadêmico? Comente.
10. Acredita que com as cotas, o ingresso das classes historicamente excluídas e discriminadas, aumentará no ensino superior e técnico? Em que medida?
11. Em relação ao futuro da referida Política, quais perspectivas você considera fundamentais para que o *campus* possa desenvolver outras formas de ações afirmativas?
12. Qual é a importância desta medida para a inserção dos afro-brasileiros nas universidades e institutos federais. Em que proporção a entrada desses alunos ampliará os seus horizontes alterando suas perspectivas de vida?
13. A política de cotas consegue diminuir as desigualdades sociais e os conflitos éticos decorrentes das diferenças raciais e sociais, ou exacerbam esta situação? Comente.
14. Você considera justo o atual sistema de cotas? Por quê?
15. Em relação à(s) disciplina(s) que ministra, acredita que a presença de alunos cotistas em sala de aula trouxe a necessidade de mudanças e/ou adaptações nos conteúdos?
16. No âmbito da instituição e dos cursos em que atua existe a promoção de atividades voltadas à reflexão sobre a diversidade cultural, racial e étnica? Você já participou de alguma?
17. Em sua opinião o sistema de cotas desenvolvido no campus é transparente e eficiente, ou seja, tem atendido efetivamente os objetivos propostos pela Política? Comente.
18. Você teria a fazer outras recomendações e considerações para o avanço da política que julga importantes?

*Obrigada pela colaboração.*

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada "**POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS - CAMPUS GURUPI: REFLEXOS DA LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**", que será realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *campus* Gurupi e que tem como principal objetivo examinar a implementação da política de cotas no Instituto Federal do Tocantins, *campus* Gurupi. Estou ciente de que responderei perguntas relacionadas à política de cotas. A entrevista será *gravada para registrar fielmente a minha fala*. A acadêmica pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir, em qualquer momento, sem que isto me traga qualquer desconforto ao responder alguma das perguntas. A pesquisa oferece benefícios pela sua grande relevância política, social e acadêmica e não traz qualquer risco. Fui informado(a) que posso indagar a aluna pesquisadora Fabíula Gomes de Castro se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone (63) 8458-0262, endereço: Alameda Madrid, nº 545, Jardim Sevilha, Gurupi-TO, CEP n º 77410-470 e que, se me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados. A pesquisa será acompanhada pela Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto, professora da UFT.

Este termo de consentimento será guardado pelos pesquisadores e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

Gurupi, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

Assinatura do (a) participante \_\_\_\_\_

Acadêmica – Pesquisadora  
Fabíula Gomes de Castro

Professora – Orientadora  
Profª. Dra. Helga Midori Iwamoto

**APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS  
PÚBLICAS**

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Gurupi-TO, 29 de outubro de 2015.

Eu, Fabíula Gomes de Castro, estudante pesquisadora do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas na Universidade Federal do Tocantins, que tenho como professor (a) e orientador (a) Helga Midori Iwamoto, venho por meio desta, solicitar autorização para a realização de pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *campus* Gurupi, que terá como finalidade o desenvolvimento do meu Trabalho para obtenção do título de mestre em Políticas Públicas, que objetiva examinar a implementação da política de cotas no Instituto Federal do Tocantins, *campus* Gurupi, como também a autorização para a divulgação do nome de tal Instituição na dissertação.

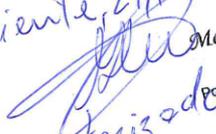
Será empregado como metodologia o seguinte instrumento: entrevista semi-estruturada. Sua aplicação será realizada por mim.

Esperamos que o estudo possa colaborar para que haja um maior debate acerca da política de cotas na instituição.

Atenciosamente,

  
Acadêmica – Pesquisadora  
Fabíula Gomes de Castro

  
Professora – Orientadora  
Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto

*Ciente, 29/10/2015*  
  
*Autorizado*  
Marcelo Alves Terra  
Diretor Geral  
Campus Gurupi  
Port. 451/2015 - IFTO Reitoria

**APÊNDICE E - PRODUTO: DIRETRIZES PARA O APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA DE COTAS  
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS –  
CAMPUS GURUPI**



**DIRETRIZES PARA O APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS – CAMPUS GURUPI**

## DIRETRIZES

Prezados (as) Gestores (as)

Este trabalho contém os principais resultados obtidos na dissertação de mestrado “POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS – CAMPUS GURUPI: REFLEXOS DA LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012”, da servidora Fabíula Gomes de Castro, sob a orientação da Profª. Drª. Helga Midori Iwamoto, além de sugestões que contemplam as principais medidas para adequação do referido *campus* aos novos desafios suscitados após a implantação da Lei de Cotas.

A referida dissertação foi requisito parcial do curso de Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública, realizado a partir de um convênio firmado entre o IFTO e a UFT. O presente resumo atende a um dos critérios previstos para o Mestrado, com a elaboração de produtos finais, frutos das dissertações, conferindo uma melhoria da qualidade técnica e teórica nos respectivos locais de trabalho dos pesquisadores.

A pesquisa teve seu embasamento teórico nos estudos sobre ações afirmativas e buscou discutir acerca da percepção dos alunos e gestores no que diz respeito à implementação das cotas raciais e sociais. São apresentados alguns conceitos básicos, os principais objetivos das cotas, bem como os resultados da análise dos dados apresentados na pesquisa, e por fim, as respectivas diretrizes.

O sistema de cotas nas instituições de ensino público mostra-se muito polêmico e controverso, haja vista parte da sociedade acreditar que as cotas representam um importante passo para a supressão ou diminuição das diferenças históricas entre negros e brancos. De outro lado, alguns defendem que as cotas são uma medida iníqua, que acaba na verdade, por discriminar ainda mais o negro, que passa a ser visto perante seus pares e à sociedade como um ser sem capacidade de ingressar em uma instituição de ensino por seu próprio mérito.

Outrossim, existe também uma corrente que apoia o sistema de cotas, contudo, sem utilizar critérios raciais, somente econômicos, pois, acredita-se que as cotas seriam inconstitucionais, por supostamente ferir o princípio da igualdade, presente na Constituição Federal de 1988.

Neste contexto, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu em 2012 a constitucionalidade do sistema de cotas por ser uma medida de ação afirmativa que tem como escopo tratar com desigualdade os desiguais, na medida em que tenta igualá-los. Em outras palavras, as cotas tratam os negros e pardos com desigualdade com o intuito de propiciar a tão sonhada igualdade de direitos na educação. Ao final, prevaleceram as cotas sobre outras formas de inclusão, como os bônus, concebendo-se assim a Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida com a Lei de Cotas, que unificou e formalizou o sistema de reserva de vagas nas universidades e institutos federais.

Contudo, as opiniões acerca das cotas, até os dias atuais não tem se mostrado unânimes perante a sociedade, a imprensa, o meio acadêmico e pesquisadores do assunto, visto que muitos defendem que o governo deveria disponibilizar uma educação pública de qualidade e melhorar a distribuição de renda.

## PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA

Em relação aos principais achados da pesquisa pode-se citar os abaixo, no que refere-se à análise dos alunos cotistas:

a. Notou-se neste levantamento que a população de estudantes cotistas do IFTO *campus* Gurupi é composta por indivíduos em sua maioria jovens, negros (pretos e pardos), desempregados, provenientes de escola pública, solteiros, com renda abaixo de um salário e meio, cujos pais apresentam baixo nível de escolaridade;

b. Em relação à visão dos alunos acerca das cotas, a maioria dos entrevistados mostrou-se favorável ao programa de reserva de vagas, acreditando ser de fato uma “oportunidade” às classes excluídas;

c. No que diz respeito à identidade racial na presente pesquisa segundo as falas dos alunos o que caracteriza a cor ou raça de um indivíduo bem como a sua própria cor/raça é a cor da pele, as características e aparência física, etc. e não a genética;

d. No que se refere à eficácia, o sistema de cotas na visão dos alunos beneficiários é eficaz, na medida em que propicia o ingresso das classes subrepresentadas, bem como ajuda a reduzir as desigualdades;

e. Quanto ao acesso, o grupo dos alunos acredita que de fato houve um aumento das classes minoritárias no *campus*, o que pôde ser confirmado através da pesquisa;

f. Acerca da questão da discriminação dentro do *campus* contra os estudantes ingressantes através da reserva de vagas, os cotistas afirmam não notar discriminação contra este grupo no local estudado;

g. Quanto à transparência, inobstante no início da implantação do sistema ter havido bastante confusão, atualmente, grande parte dos alunos e a população em geral entendem como funcionam as cotas, existindo, portanto transparência no processo;

h. Em relação à existência de cotas nos concursos públicos, que propicia a inserção no mercado de trabalho, grande parcela dos alunos assevera que também é uma oportunidade e uma questão de compensação aos afrodescendentes;

i. Quanto a principal dificuldade encontrada no dia a dia para a permanência do cotista, segundo o próprio beneficiário é a financeira.

Quanto aos principais achados nas considerações feitas pelos gestores vale a pena mencionar as seguintes:

a. Relativamente à "percepção pessoal sobre as cotas" é possível estabelecer que os gestores, mesmo com críticas e ponderações sobre o sistema de cotas, mostram-se seguros em defender as ações afirmativas acreditando que o acesso a um ensino de qualidade tem o poder de oferecer mais oportunidades e conseguir preparar melhor o indivíduo para alcançar seu espaço na sociedade. Sendo que a educação deficitária prejudica o acesso à universidade; os indivíduos quem têm mais condições econômicas de pagar uma boa escola, consequentemente apresentarão mais facilidade neste percurso;

b. Depreende-se, contudo, que a maioria dos gestores considera as cotas uma medida injusta, pois pode por ventura beneficiar quem não precisa, como por exemplo, o negro com boa condição econômica, ou o branco que se autodeclare negro ou pardo somente para obter vantagem no vestibular;

c. Na fala dos docentes as opiniões acerca do desempenho dos cotistas dividiram-se; a metade acredita que não são detectadas diferenças e a outra parcela assevera o contrário. Notou-se que existe o preconceito no sentido de que estes grupos são menos capazes, por parte de alguns gestores, por possuírem uma formação mais fragilizada obtida na escola pública. Contudo, estes últimos não citaram em suas falas nenhum programa de ação ou algo parecido destinado a fomentar a recuperação deste estudante nos aspectos formativos;

d. Os gestores foram enfáticos ao responderem que o acesso das classes desfavorecidas ampliará suas expectativas de vida, acreditam que o próprio ambiente acadêmico independente da classe social traz uma alteração positiva no que diz respeito ao ser humano causando mudanças para melhor;

e. Notou-se que a maioria dos gestores, inobstante as ponderações como a de que somente esta ação isolada não obterá todas as propostas esperadas, as cotas seriam uma medida com vistas a "amenizar", não tendo o poder de combater definitivamente as discriminações raciais e as desigualdades sociais e que a mesma "não exacerba o racismo", provocando a chamada "discriminação reversa".

Em linhas gerais notou-se também que:

a. Devido à importância dessa política pública necessita-se de um envolvimento maior do *campus* nas discussões com a comunidade estudantil. As ações até então realizadas não responderam a contento os interesses dos cotistas, o que indica certa invisibilidade da política e de seus envolvidos no espaço acadêmico e, consequentemente, na sociedade.

b. Com base no desempenho acadêmico dos cotistas, comparativamente aos estudantes que ingressaram pelo sistema universal nota-se que a pequena diferença percebida entre o desempenho dos dois grupos (cotistas e não cotistas) não compromete a qualidade na educação ofertado através instituição analisada. Ou seja, apesar da média global dos alunos cotistas ser um pouco menor do que a média dos não cotistas essa diferença é insignificante.

c. Dos 590 sujeitos analisados, no período de 2013 a 2015, 90 aprovados são brancos, sendo que 68,9% destes foram aprovados pelo acesso universal e 31,1% pelo sistema de cotas. Em relação aos pardos, a pesquisa demonstrou a matrícula de 411 candidatos, sendo que 59,3% destes foram aprovados pelo acesso universal e 40,7% pelo sistema de cotas. Já em relação aos pretos ocorreram 65 matrículas, sendo que 41,6% destes foram aprovados pelo acesso universal e; 58,4% pelo sistema de cotas. Finalmente, acerca dos indígenas ocorreram apenas 2 aprovações pelo sistema de cotas.

d. Outrossim, acerca da questão das evasões observou-se que os não cotistas apresentam uma porcentagem maior de evasão. Ou seja, é flagrante a perseverança no comportamento institucional dos estudantes cotistas, que mesmo tendo maiores dificuldades no dia a dia e notas um pouco mais baixas apresentam índices menores de evasão.

e. Não se pode deixar de reconhecer-se nas falas a subjetividade e a complexidade que envolve a difícil tarefa de eleger cores, marcas fenotípicas ou termos que abranjam integralmente e categorizem de forma satisfatória toda a sociedade.

f. A estrutura dos cursos oferecidos pela instituição permanece praticamente inalterada, tendo sofrido modificações insignificativas que venham atender de forma adequada este novo perfil de estudante.

g. Quanto aos diplomados, somente os cursos técnicos em edificações e agronegócio apresenta alunos formados, assim preliminarmente, constatou-se que o maior número de diplomados é composto pelos cotistas, inobstante as dificuldades.

h. É importante ainda sublinhar que a adoção das cotas no *campus* Gurupi, não provocou, aparentemente, tensões raciais.

## SUGESTÕES PARA O APERFEIÇOAMENTO DO SISTEMA DE COTAS NO *CAMPUS* GURUPI

Os resultados da pesquisa indicam que a adoção da Lei de Cotas representou um inegável avanço em relação à democratização quanto ao acesso a grupos historicamente excluídos. Contudo, existe ainda um conjunto de medidas a serem desenvolvidas no seio das instituições de ensino com vistas ao seu aprimoramento.

Visando promover o avanço e o aprimoramento da presente política pública, haja vista que a questão é muito recente e tem muito a evoluir, foi elaborado as diretrizes descritas a seguir.

a. Ampliação do Programa de Assistência Estudantil, implantado através da Resolução nº 04, de 30 de junho de 2011, estabelecendo-se benefícios específicos para alunos cotistas, uma vez que notou-se que apenas 30% dos beneficiados com este tipo de medida são cotistas. Durante a pesquisa, constatou-se que existe somente um meio de estímulo à permanência, que é a assistência estudantil, e esta não é suficiente para todos que precisam, como demonstrado na subcategoria permanência. A concessão de auxílio estudantil ajuda quanto à permanência no Ensino Superior/Técnico favorecendo, assim, a melhoria do desempenho desses estudantes, vez que propicia a eles dedicação exclusiva ao curso, não se prendendo a outras atividades, no contra turno;

b. A implantação de uma Comissão ou Assessoria de Apoio aos Cotistas, ou seja, um espaço de acolhimento, que colabore com a política institucional, uma vez que se observou que é importante este tipo de ação para fortalecer os laços identitários entre os alunos e aumentar a sua autoestima dentro e fora da instituição;

c. A ampliação do Programa Institucional de Monitoria que viabilize a permanência e ajude no desempenho dos estudantes cotistas na instituição. Tal necessidade justifica-se pelo fato de assim, como no Programa de Assistência Estudantil, implantado não existir bolsas específicas para alunos cotistas;

d. Melhorar a questão da divulgação dos processos seletivos, vez que na entrevista de campo observou-se que esta questão da divulgação deixa a desejar;

e. Promover atividades voltadas à diversidade étnica e racial, haja vista essa questão ser restrita à sala de aula, conforme depreendeu-se da pesquisa. Levando-se ainda em consideração que as instituições de ensino são formadas por diferentes grupos sociais, políticos, étnicos, econômicos e religiosos, contudo, apresentam muita dificuldade para atender de forma satisfatória essa diversidade, pois ainda insiste em conservar práticas pedagógicas que têm como escopo o processo de aprendizagem homogeneizado, desconsiderando, totalmente, as diferenças.

f. Estimular linhas de pesquisa e grupos de estudo sobre temáticas étnico-raciais no *campus* objeto da presente pesquisa, dando vozes às culturas silenciadas;

g. Avaliar a política de cotas constantemente, de preferência anualmente, para se detectar possíveis falhas e aprimorar a política no meio institucional, verificando se os objetivos propostos estão sendo de fato atendidos e se os resultados apresentados estão sendo eficazes;

h. Acompanhamento de desempenho dos cotistas, vez que estes alunos por advirem de escolas públicas, podem apresentar maiores dificuldades de ensino. Assim, tal acompanhamento contribuirá para o sucesso dos mesmos, sem, logicamente, descartar a possibilidade de outros mecanismos que ajudem fortalecer a presença dos cotistas no ensino superior/técnico;

i. Promover uma maior interação com a comunidade acadêmica, principalmente, com os docentes, discentes e pais de alunos no sentido de detectar o que pode avançar e o que não está obtendo êxito no *campus* quanto às cotas. Nesse sentido, torna-se fundamental o diálogo com esses grupos, trocando-se experiências e saberes, ouvindo atentamente seus protagonistas, entendendo e refletindo acerca das suas contribuições e anseios, procurando sempre fugir de discursos prontos e essencialistas que impõem uma história única/homogênea, de fora para dentro e, finalmente, despender esforços com vistas a abolir o ensino descontextualizado da realidade;

j. Despender esforços no sentido de que o *campus* Gurupi disponibilize dados e informações via on-line acerca do sistema de cotas desde a sua implementação, independente de ser especificamente solicitado, de forma que a trajetória desta política seja vista e entendida pelo público em geral.