



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCO RENÊ FERNANDES FEITOSA

POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE INGRESSO NOS CURSOS *STRICTO SENSU* DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

FORTALEZA

2024

FRANCISCO RENÊ FERNANDES FEITOSA

POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE INGRESSO NOS CURSOS *STRICTO SENSU* DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Milena Marcintha Alves Braz

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F336p Feitosa, Francisco Renê Fernandes.

Política de ações afirmativas de ingresso nos cursos stricto sensu do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará: uma avaliação em profundidade / Francisco Renê Fernandes Feitosa. – 2024.

177 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Milena Marcintha Alves Braz.

1. Ações afirmativas. 2. Cotas universitárias. 3. Direito à educação. 4. Pós-graduação. I. Título.

CDD 320.6

FRANCISCO RENÉ FERNANDES FEITOSA

POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE INGRESSO NOS CURSOS *STRICTO SENSU* DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Aprovado em 05/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Dra. Cynara Monteiro Mariano
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Tomás Domingos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Aos meus pais, Jusiêide (*in memoriam*) e Francisco, e a todos que contribuíram para a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim da trajetória do curso de Mestrado é uma grande vitória, se penso de onde vim e onde chego neste momento e o que pode significar fazer pesquisa no Brasil. Construir uma pesquisa científica é como lapidar um diamante quase que diariamente, envolvendo muita reflexão e, sobretudo, transpiração.

Agradeço a Deus pelo dom das habilidades e da resiliência necessários para finalizar a presente Dissertação. Deposito, também, os agradecimentos sobre aqueles que amo, meus pais, meus amigos, minha família; nestas páginas há um pouco de todos eles.

Agradeço imensamente os ensinamentos e a sabedoria compartilhada pelos professores do MAPP e em especial a minha dedicada orientadora Professora Dr^a. Milena Marcintha Alves Braz, e aos professores que compuseram a banca examinadora, Dr. Luís Tomás Domingos e Dra. Cynara Monteiro Mariano.

Agradeço, por fim, aos colegas de turma, sobretudo aos que se tornaram amigos, pela partilha de conhecimentos e todo o apoio.

Viva a ciência brasileira!

RESUMO

As políticas públicas que objetivam a democratização da Educação Superior no Brasil, sob a premissa da formação integral do estudante, incentivaram a criação de ações afirmativas voltadas ao ingresso de pós-graduandos nas suas universidades públicas. Nesse sentido, a pesquisa tem como propósito realizar uma avaliação da trajetória das ações afirmativas de ingresso implementadas nos Programas de Pós-graduação do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, no município de Fortaleza, entre os anos de 2021 e 2023. Segue-se na pesquisa uma abordagem qualitativa, com aporte quantitativo eventual, com base no paradigma da Avaliação em Profundidade defendido por Rodrigues (2008), objetivando a utilização de entrevistas estruturadas e a análise de conteúdo para a captação dos sentidos e dos caminhos da política em foco, incluindo a análise de documentos oficiais que regulamentam a política. Desenvolve-se, ademais, o exame de categorias analíticas relevantes ao tema pesquisado como racismo estrutural, pobreza, pessoas com deficiência, povos originários, debate étnico-racial, dentre outras. Conclui-se que a política de cotas no âmbito do Centro universitário pesquisado, apesar dos avanços, necessita de melhor desenvolvimento, sobretudo para que se fortaleça e possa promover a permanência dos estudantes beneficiados. Faz-se necessário, nesse âmbito, maior atenção com relação a fraudes às vagas para cotistas, treinamentos para bancas de heteroidentificação e proteção ao bem-estar dos cotistas na instituição pesquisada.

Palavras-chave: ações afirmativas; cotas universitárias; direito à educação; pós-graduação.

ABSTRACT

Public policies that aim to democratize Higher Education in Brazil, under the premise of comprehensive student training, encouraged the creation of affirmative actions aimed at the entry of postgraduate students into their public universities. In this sense, the research aims to carry out an evaluation of the trajectory of affirmative admission actions implemented in the Postgraduate Programs of the Humanities Center of the Federal University of Ceará, in the city of Fortaleza, between the years 2021 and 2023. Continue in the research uses a qualitative approach, with occasional quantitative input, based on the In-Depth Assessment paradigm defended by Rodrigues (2008), aiming to use structured interviews and content analysis to capture the meanings and paths of the policy in focus, including the analysis of official documents that regulate the policy. Furthermore, the examination of analytical categories relevant to the researched topic is developed, such as structural racism, poverty, people with disabilities, indigenous peoples, ethnic-racial debate, among others. It is concluded that the quota policy within the researched university center, despite advances, needs better development, especially so that it can be strengthened and can promote the retention of benefiting students. In this context, greater attention is needed regarding fraud in vacancies for quota holders, training for hetero-identification boards and protection of the well-being of quota holders in the researched institution.

Keywords: affirmative actions; university quotas; right to education; postgraduate studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Faixa Etária – discentes	90
Figura 2 – Gênero – discentes	90
Figura 3 – Raça – discentes	91
Figura 4 – Estado civil – discentes	91
Figura 5 – Filhos – discentes	92
Figura 6 – Profissão – discentes	93
Figura 7 – Primeiro membro do núcleo familiar a cursar mestrado/doutorado - discentes	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Evolução do Sistema Nacional de Pós-graduação: Número de Cursos nos anos 1976, 1990, 1996 e 2004	62
Quadro 2 –	Informações sobre cotistas dos PPGs do Centro de Humanidades/UFC – 2019-2023 – Mestrado	86
Quadro 3 –	Informações sobre cotistas dos PPGs do Centro de Humanidades/UFC – 2019-2023 – Doutorado	87
Quadro 4 –	Perfil dos participantes da pesquisa – discentes	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desenvolvimento dos quatro eixos essenciais à Avaliação em Profundidade	23
Tabela 2 – Relação de Programas e Cursos de Mestrado e Doutorado Recomendados e Reconhecidos, por Região	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPG	Associação Nacional de Pós-graduandos
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CH	Centro de Humanidades
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
PCDs	Pessoas com deficiência (PCDs)
PCTs	Povos e Comunidades Tradicionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPG	Programa de Pós-graduação
PROAP	Programa de Apoio à Pós-graduação
PRPPG	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SISU	Sistema de Seleção Unificada (SISU)
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA AVALIATIVA	21
2.1	O significado de avaliar política pública em profundidade	21
2.2	Procedimentos para a coleta de dados da pesquisa	22
3	GRUPOS MINORIZADOS NO CONTEXTO DO RACISMO SISTÊMICO-ESTRUTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES COM A POBREZA E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	27
3.1	Da colônia à atualidade: abordagens quanto ao racismo sistêmico-estrutural no Brasil	27
3.2	Desigualdade e Pobreza: obstáculos sem solução no mundo capitalista?	34
3.3	Povos originários e a universidade: educação como instrumento de luta	39
3.4	Pessoas com deficiência e a universidade: o desafio da efetivação de direitos	41
3.5	Quilombolas e a universidade: desafios contemporâneos para o Poder Público	45
3.6	Pensar a Pós-graduação no Brasil: dados e discussões fundamentais	53
4	DIREITO À EDUCAÇÃO E AS COTAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	71
4.1	Direito à educação: diagnóstico jurídico e análise de contexto	71
4.2	A origem das cotas nas universidades públicas brasileiras	77
4.3	Dados acerca das ações afirmativas de ingresso nos Programas de Pós-graduação do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará	85

5	APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES COTISTAS DOS PPGS DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UFC QUANTO À POLÍTICA DE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO	89
5.1	Delineamentos dos perfis dos discentes entrevistados	89
5.2	Trajatória acadêmica dos discentes cotistas do Centro de Humanidades da UFC	97
5.3	A escolha da Universidade Federal do Ceará para cursar Pós-Graduação	104
5.4	A trajetória no curso e situações enfrentadas no cotidiano	109
5.5	Opinião dos alunos cotistas acerca das ações afirmativas em seu curso	118
5.6	Críticas acerca da política de ações afirmativas na Pós-graduação da UFC	127
5.7	Melhorias na política de ação afirmativa de Pós-graduação na UFC	132
5.8	Indicação da política para amigos e familiares por parte dos Discentes	136
6	PERSPECTIVA DOS SERVIDORES DOS PPGS DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UFC QUANTO À POLÍTICA DE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO	147
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO: DISCENTES	174
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO: COORDENADORES	177
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO: TÉCNICO-ADMINISTRATIVO	178

1 INTRODUÇÃO

O racismo é sempre estrutural, ou seja, se configura em elemento que integra a organização econômica, política, histórica e social, emergindo enquanto elemento produzido pela sociedade e dando o sentido e a lógica para a reprodução das formas de desigualdade, bem como de violência, que moldam a vida social contemporânea e as suas expressões cotidianas — seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições. Assim, constituem manifestações de algo mais profundo, o qual se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade e relaciona-se intimamente com o poder (Almeida, 2019).

Desse modo, Schwarcz (2019) afirma que pesquisas recentes demonstram que a discriminação estrutural no Brasil está fortemente presente em áreas como educação e saúde, impactando dados relacionados à moradia, transporte e morte, por exemplo. Porém, alguns avanços sociais têm indicado que pardos e pretos, através da luta e da conquista de espaços, têm se transformado em sujeitos de direito, multiplicando sua presença no Ensino Superior e alterando significativamente a produção da nossa história, expressa em livros acadêmicos e materiais didáticos, os quais começam a dar lugar à diversidade da formação do Brasil — um país marcado por instituições e postos de liderança que continuam majoritariamente dominados por pessoas brancas.

Para melhor compreender este contexto, é necessário entender que as cotas raciais são uma realidade atual no Ensino Superior nacional, tratando-se de políticas compensatórias e transitórias que buscam “desigualar para depois igualar”. Assim, buscam a reparação de injustiças históricas na educação, promovendo a inclusão das populações alijadas de uma formação escolar formal (Schwarcz, 2019).

Nessa esteira, considera-se que é possível praticar, outrossim, a discriminação positiva, entendida enquanto possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados, objetivando a correção de desvantagens dadas pela discriminação negativa. Assim, as políticas de ações afirmativas, que estabelecem tratamento discriminatório a fim de corrigir ou compensar desigualdades, são exemplos de discriminação positiva (Almeida, 2019).

Nesse diapasão, o Estado, enquanto ente mediador dos conflitos sociais, tem o dever de promover ações à convivência harmônica entre os cidadãos, o que pode se dar pela adoção de políticas públicas. Dessa forma, Grada Kilomba (2019, p. 204) afirma que o “racismo não é um problema pessoal, mas um problema branco estrutural e institucional que pessoas negras experienciam”. Assim, cabe ao Estado mediar tais conflitos, no sentido de atribuir-lhes a melhor solução possível.

É o Estado, desse modo, na função de solucionador dos problemas sociais que, ao fazer uso das ações afirmativas, promove a inclusão e dirime a discriminação estrutural na sociedade. A educação, nesse entendimento, é um pilar essencial para a promoção da qualidade de vida, sobretudo dos grupos minorizados; é através da educação que se pode alcançar melhores condições de vida e de experiência quando a realidade material se faz árdua, sobretudo em um país subdesenvolvido e de histórico autoritário e segregador.

Nesse âmbito da educação tem-se a “ação afirmativa”, que enquanto expressão tem sua origem nos Estados Unidos, com o Decreto 10.925/1961 (Estados Unidos da América, 1961, *apud* Sowell, 2016), assinado pelo presidente John F. Kennedy, o qual demandava assegurar que os candidatos a vagas fossem empregados e que trabalhassem sem consideração de raça, cor, credo ou origem nacional (Sowell, 2016). Porém, desde meados do século XX políticas de ação afirmativa vêm sendo objeto de debate, tanto de estudiosos quanto da própria sociedade. Tais políticas surgiram por volta da década de 1940, na Índia, com o propósito de suprimir a segregação e a discriminação no parlamento. Assim, em benefício das castas inferiores, estabeleceu-se o primeiro sistema de cotas conhecido no mundo (Weisskopf, 2004; Santos, 2012).

As ações afirmativas podem ser entendidas como medidas de caráter social que operam a favor da democratização e do acesso a meios fundamentais — como emprego e educação — à população em geral, no sentido de promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente por suas conquistas. No Brasil, as ações afirmativas estão representadas majoritariamente como programas de cotas, consideradas medidas que priorizam a inserção social de grupos com histórico de exclusão, por meio da reserva de vagas (Guarnieri e Melo-Silva, 2007). Há de se citar que também existe a política de cotas para vagas

em concursos públicos no país, além das cotas para estudos.

Para um melhor entendimento desse contexto, lembramos que a educação superior no Brasil é, tradicionalmente, um reduto da elite economicamente favorecida (Brasil, 2014). Muito ligada, ainda, a uma visão presente no senso comum de incorrer na classificação da política de cotas das universidades públicas como uma afronta à meritocracia, a defesa da ideia de que tal política visa reparar danos históricos é de extrema urgência, mas não somente, no que busca reparação material real e urgente para aqueles que se encontram à margem do processo educacional formal do país, sobretudo nos Cursos Superiores e de Pós-graduação.

Relativo aos cursos de Pós-graduação no Brasil, o site do Governo Federal (2021) aponta que a educação *stricto sensu* cresceu 48,6%, passando de 3.128 Programas em 2011 para 4.650 em 2020, de acordo com os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ainda que tenha havido tal expansão na abertura de cursos *stricto sensu* no Brasil recentemente, questiona-se a composição do corpo discente de tais cursos: a população brasileira sente-se representada quando observa a universidade, sobretudo os cursos de Pós-graduação?

Em relação aos cursos de mestrado e doutorado, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015 aponta que a desigualdade entre brancos e pretos apresenta discrepâncias significativas. Àquela época, 80,7% dos estudantes deste nível era branca, 17,1% preta e 2,2% correspondia aos grupos populacionais amarelos e indígenas (Silva, 2013, *apud* Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2017). Urge, desse modo, a necessidade de políticas públicas no sentido de conceder o direito de ingresso aos negros nos Programas de Pós-graduação das universidades públicas, uma vez que o país é majoritariamente composto por negros.

O presente estudo tem seu foco, assim, na análise do percurso da política de ações afirmativas de ingresso nos cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que fazem parte do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal do Ceará (UFC), situado no *campus* Benfica, em Fortaleza. Trata-se dos seguintes Programas e cursos: Mestrado Profissional em Ensino de História

(PROFHistória), Pós-Graduação em Antropologia (Programa associado UFC/UNILAB), Pós-Graduação em História, Pós-graduação em Linguística e Pós-Graduação em Sociologia. Porém, quanto ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras) e à Pós-Graduação em Letras, apesar de fazerem parte do CH e ofertarem vagas para cotistas em seus editais, não chegaram a ter alunos cotistas matriculados até o ano de 2023, como detalharemos mais adiante.

Aponta-se, ainda, que, até maio de 2023, o Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSocio), a Pós-Graduação em Ciências da Informação e a Pós-Graduação em Estudos da Tradução, também integrantes do Centro de Humanidades, não ofertaram vagas para cotistas, conforme informação cedida pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da referida instituição e, portanto, não fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa. Outra informação relevante é que a Pós-Graduação em Psicologia não respondeu aos e-mails e às tentativas de contato para participação nas entrevistas e, por essa razão, não consta na presente Dissertação.

Ademais, definiu-se enquanto delimitação temporal da presente avaliação os anos entre 2021 — ano em que a política foi introduzida na referida instituição — e 2023. Com isso, pretende-se analisar tal política com foco na oferta de cotas a grupos socialmente vulneráveis — negros, indígenas e quilombolas, a depender do Programa de Pós-graduação (PPG). Assim, realiza-se o detalhamento das características dessa política, identificando as suas nuances e a sua importância social, considerando de forma profícua as visões dos atores envolvidos, o que inclui discentes, docentes e técnico-administrativos, com ênfase no protagonismo do alunado enquanto beneficiário da política objeto desta investigação científica.

Nesse sentido, cabe ressaltar, ainda, que no final do ano de 2023, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFC aprovou a Resolução nº 15/CEPE que define o percentual mínimo obrigatório de 30% e máximo de 50% de cotas destinadas a pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas e com deficiência nos editais de pós-graduação *stricto sensu* (UFC, 2023).

Feitas tais considerações iniciais, cabe ressaltar a conjuntura que possibilitou a escolha pela avaliação da política pública em questão. Sou servidor público atuando na UFC desde o ano de 2018, quando fui lotado em um Programa

de Pós-graduação do Centro de Humanidades, como técnico-administrativo. No momento, trabalho na Coordenadoria-Geral de Legislação do Gabinete da Reitoria, desde setembro de 2023. No desempenho do meu trabalho no PPG de Psicologia na instituição supracitada pude constatar, à época, que alguns Programas de Pós-graduação da Universidade introduziram, nos últimos anos, ações afirmativas em seus cursos, mais especificamente cotas para o ingresso de grupos socialmente discriminados. Com isso, fui estimulado com o desejo de dar luz à compreensão sobre as especificidades dessa política nos Programas de Pós-Graduação do CH, a fim de promover a observação de sua trajetória, visando, inclusive, o seu aprimoramento, ainda que eu não faça parte de nenhum grupo possivelmente beneficiário da política em análise — enquanto homem branco e sem deficiência — mas com a intenção de promover o avanço da discussão, de suma importância para todas as universidades públicas e todos os servidores que a compõem.

Ressalta-se, ainda, que a presente pesquisa não se mostra relevante somente no âmbito da instituição pesquisada, sem embargo a qualquer órgão de ensino e pesquisa utilizá-la em suas discussões, sobretudo nas Instituições de Ensino Superior (IES) que até o presente momento não adotaram tal sistema. Para além dessa função, a pesquisa também poderá ser objeto de consulta a diversos atores da sociedade, tais como jornalistas, políticos, pesquisadores, professores, profissionais da Educação etc..

Também faz-se relevante lembrarmos que, atualmente, é crucial fomentar o debate em torno das ações afirmativas, tema polêmico e que necessita ser constantemente retomado e reavaliado, numa perspectiva reflexiva e transformadora, sobretudo em uma época em que a questão racial — no Brasil e no mundo — encontra-se acalorada. Ademais, faz-se importante destacar a intensificação das discussões em torno das questões de gênero e no tocante à inclusão de pessoas com deficiência (PCDs), bem como quanto aos direitos dos povos originários.

Assim, salienta-se a significação do tema escolhido, sua conveniência e seus valores acadêmicos e sociais, incluindo nessa compreensão a identificação de possíveis gargalos que ocorrem nos processos de seleção e de manutenção de alunos cotistas nos cursos *stricto sensu* analisados, a fim de possibilitar

transformações positivas e reais na política avaliada. A percepção destas dificuldades, inclusive, atravessa o entendimento de que as ações afirmativas na pós-graduação ocorrem tardiamente, se comparadas às políticas similares aplicadas aos cursos de graduação das IES públicas no Brasil, que tiveram início no ano 2000 e se intensificaram com a Lei de Cotas na década seguinte, a qual fora atualizada no ano de 2023. É notório que tal política se encontra bem institucionalizada através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em que pesem as polêmicas relacionadas.

Além disso, a presente pesquisa possui utilidade prática, bem como importância teórica, visando a promoção da transformação social e estimulando estratégias de manutenção e aperfeiçoamento de boas práticas, considerando, ademais, a identificação dos desafios relacionados a esta política, os quais a instituição em análise enfrenta e enfrentará nos anos futuros.

Entende-se, por conseguinte, que a busca pelo aperfeiçoamento das medidas administrativas deve ocorrer constantemente em todos os órgãos públicos, a fim de que os objetivos pretendidos em seus planejamentos possam favorecer a promoção do bem-estar dos usuários dos serviços, de forma ampla e democrática.

À vista disso, os resultados desta pesquisa demonstram a existência de fatores indicativos de sucesso das ações afirmativas no Centro pesquisado e, inclusive, quais aspectos podem ser alvo de aperfeiçoamento. Como Objetivo Geral a pesquisa em tela avalia a política de ações afirmativas de ingresso implementadas nos Programas e Cursos de Pós-graduação do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, entre os anos de 2021 a 2023. Para tanto, considera-se como Objetivos Específicos: conhecer o perfil dos discentes cotistas dos PPGs do Centro de Humanidades; identificar os avanços no tocante ao desenvolvimento das ações afirmativas de ingresso nos PPGs do referido Centro e, por fim, apontar as adversidades relacionadas às ações afirmativas de ingresso nesses PPGs.

À reflexão metodológica da pesquisa, em Gussi (2008), sob uma perspectiva etnográfica, entende-se que o avaliador deve percorrer a trajetória institucional de uma política ou programa, ao compreender a noção de trajetória enquanto aporte fundamental para a ampliação da perspectiva avaliativa. Tal

proposta busca, por fim, realizar um estudo sobre a dimensão da trajetória coletiva-institucional das políticas e programas, entendendo-a como devir submetido a incessantes transformações advindas de forças e intencionalidades internas e externas, trazendo à tona a sua construção, que tem como base os aspectos culturais das instituições, que circunscrevem os resultados das políticas, programas e projetos.

Nesse sentido, no que concerne à perspectiva avaliativa, aplica-se a Avaliação em Profundidade, sob uma abordagem qualitativa, com aporte quantitativo eventual. Utiliza-se, ainda, a metodologia de Análise de Conteúdo, entendida enquanto abordagem cultural, que inclui a compreensão dos sentidos formulados em diferentes contextos da política pública avaliada, ao se debruçar sobre as entrevistas aplicadas aos principais sujeitos relacionados à política pública em foco.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA AVALIATIVA

No presente capítulo abordam-se os procedimentos metodológicos e a perspectiva avaliativa da pesquisa em tela, dividido em duas partes. Explica-se as nuances da Avaliação em Profundidade, bem como detalha a sua aplicação; além disso, faz menção às especificidades relacionadas às entrevistas aplicadas durante a pesquisa de campo. Abordam-se, ainda, os quatro eixos essenciais à Avaliação em Profundidade e sua relação com os objetivos específicos da pesquisa.

2.1 O significado de avaliar política pública em profundidade

No tocante à perspectiva avaliativa, a Avaliação em Profundidade fora escolhida para nortear a presente pesquisa, em uma abordagem qualitativa, com aporte quantitativo eventual, quando se faz necessário. Para Rodrigues (2008), este tipo de avaliação de políticas públicas pode abordar algumas técnicas de coletas de dados, a exemplo de questionários em variados formatos, grupos focais inovadores em relação às propostas tradicionais, entrevistas de profundidade aliadas às observações de campo, análise de conteúdo do material institucional com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas etc..

Nesse âmbito e sob a ótica de Rodrigues e Oliveira *apud* Torres Júnior *et al.* (2020) entende-se que o Estado, enquanto entidade de bases gerencialistas e neoliberais, pensa a avaliação de políticas públicas a partir de um modelo de ajuste político e econômico que almeja a formação de uma agenda de políticas públicas focada em resultados¹. A avaliação de políticas públicas, desse modo, tende a transformar-se em uma mera mensuração de resultados das políticas que, através de uma metodologia — não raro pré-definida — afere a sua eficiência, eficácia e efetividade, tendo como parâmetros, principalmente, dados estatísticos que justificam sua viabilidade política. Sobre as avaliações positivistas, Torres Júnior *et al.* (2020, p. 151-152) explicam, ademais, que:

¹ O paradigma positivista, que tem sua origem nas Ciências Naturais, busca realizar um paralelo entre as leis da natureza e a vida social, sendo os valores paradigmáticos desse modelo epistemológico que permeiam hegemonicamente a avaliação de políticas públicas (TORRES JÚNIOR *et al.*, 2020).

Do ponto de vista operacional, essas avaliações, orientadas por esses princípios, privilegiam a utilização das metodologias quantitativas, baseadas, sobretudo, no tratamento econométrico ou estatístico para subsidiar a construção dos indicadores. Ainda, há que se considerar que essas avaliações enfatizam a neutralidade científica ao propor a separação entre o sujeito (avaliador) e objeto (a política avaliada), pretensamente isolando a avaliação de toda e qualquer interferência subjetiva para que se possa verificar, mensurar e controlar o objeto estudado.

De forma contrária, Rodrigues (2008) fundamenta as bases que sustentam a avaliação de políticas problematizando as avaliações gerencialistas, ao se distanciar epistemologicamente do paradigma positivista e inspirando-se no “sentimento pós-construtivista” de Lejano (2012), o qual compreende que o paradigma de inspiração positivista produz uma lacuna na análise da política pública entre a teoria e a prática. Portanto, haveria um hiato “entre o libreto e a ópera, entre o texto e o contexto” (Lejano, 2012, p.193). Assim, deve-se compreender analiticamente a natureza múltipla e complexa da experiência da política, havendo, necessariamente, a fusão entre o texto da política (sua teoria) e o campo da prática. O analista, então, não seria o pensador (sujeito) olhando de forma distante para a maré (objeto), mas um “peixe que nada no oceano” (Lejano, 2012, p. 206).

Para este autor, a intenção final é a aproximação máxima possível da experiência da política ao se analisar diferentes conhecimentos empíricos sobre a mesma, adentrando nas diferentes dimensões e complexidades da experiência por meio de recursos metodológicos e técnicas de pesquisa distintas, que compreendem entrevistas, pesquisas de artefatos documentais escritos, técnicas de observação, dentre outros (Lejano, 2012).

Desse modo, Gonçalves (2008) aponta, ademais, para a insuficiência das abordagens quantitativas que, inspiradas em conceitos abstratos e universais e aplicadas aos processos de avaliação das políticas públicas, se utilizam de abordagens que desconhecem ou não levam em consideração as mediações socioculturais e políticas que limitam ou potencializam o desenvolvimento de uma localidade, região ou nação. Dessa forma, com base nos preceitos de Rodrigues (2008), aplica-se na presente pesquisa o desenvolvimento dos quatro eixos essenciais à Avaliação em Profundidade, detalhadamente expostos na seguinte tabela:

Tabela 1 — Desenvolvimento dos quatro eixos essenciais à Avaliação em Profundidade

Eixo	Detalhamento	Objetivos Específicos correspondentes
1. Análise de conteúdo do programa	Verificação dos normativos referentes às cotas para os cursos <i>stricto sensu</i> da UFC.	Identificar os avanços no tocante ao desenvolvimento das ações afirmativas de ingresso nos PPGs do referido Centro.
2. Análise de contexto da formulação da política	Compreensão do momento sociopolítico no qual surge tal política, através de pesquisa bibliográfica, incluindo pesquisas pregressas, notícias etc..	Identificar os avanços no tocante ao desenvolvimento das ações afirmativas de ingresso nos PPGs do referido Centro; apontar as adversidades relacionadas às ações afirmativas de ingresso nesses PPGs.
3. Trajetória institucional	Verificação dos primeiros passos da política objeto de pesquisa até o fim do período analisado (2023), focando nas alterações relevantes ocorridas ao longo do tempo, com o exame de documentos normativos, bem como a análise de notícias relacionadas ao tema.	Identificar os avanços no tocante ao desenvolvimento das ações afirmativas de ingresso nos PPGs do referido Centro; apontar as adversidades relacionadas às ações afirmativas de ingresso nesses PPGs.
4. Espectro temporal e territorial	Delimitação do espaço-tempo da política, classificando os sujeitos beneficiados em um território especificado, bem como com a identificação de qual a percepção desses sujeitos com relação à política avaliada, através de informações colhidas em entrevistas estruturadas, visando a coleta de informações e dados.	Conhecer o perfil dos discentes cotistas dos PPGs do Centro de Humanidades; Identificar os avanços no tocante ao desenvolvimento das ações afirmativas de ingresso nos PPGs do referido Centro; apontar as adversidades relacionadas às ações afirmativas de ingresso nesses PPGs.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Com relação à distribuição dos entrevistados, esta se deu da seguinte forma: 36% do PPG de História, 27% do PPG de Linguística, 18% do PPG de Sociologia, 9% do PPG de Antropologia e 9% do Mestrado Profissional em História (ProfHistória). Ressalta-se, ademais, que houve empenho em realizar entrevistas bem distribuídas entre os PPGs que possuem cotistas no CH/UFC, porém alguns Programas contribuíram mais que outros, uma vez que as entrevistas dependem da adesão voluntária dos beneficiários. Além disso, considerando todas as entrevistas

realizadas, houve a adesão de 55% de alunos de cursos de Doutorado Acadêmico, 36% de Mestrado Acadêmico e 9% de Mestrado Profissional.

Portanto, de acordo com os meandros metodológicos detalhados anteriormente, desenvolve-se uma pesquisa voltada para a compreensão aprofundada da política, considerando seus sujeitos e suas visões de mundo particulares, a fim de se obter uma abordagem afinada da política pública em foco, trazendo à tona especificidades relevantes, as quais se encontram nas entranhas do cotidiano, superando a visão do senso comum, bem como sobrepujando possíveis preconceitos que a permeiam.

2.2 Procedimentos para a coleta de dados da pesquisa

Em consonância com Minayo (1996), as pesquisas qualitativas, como esta pesquisa, se utilizam de significados, motivações, valores e crenças, que não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois respondem a noções muito particulares. Porém, a autora entende que dados quantitativos e qualitativos acabam se complementando no desenvolvimento da pesquisa. Ainda na visão de Minayo (2009, p. 90), as pesquisas qualitativas “não buscam homogeneidades, mas, sim, diferenciações e especificidades. A elas não se aplica o critério quantitativo de comparabilidade, [...], típica do método positivista”. A pesquisa em tela se utiliza da abordagem qualitativa, sem desprezar o valor dos dados quantitativos que, porventura, se façam relevantes à melhor compreensão deste objeto de estudo.

Ademais, a presente pesquisa utilizou entrevistas, que foram distribuídas entre os Programas de Pós-graduação, realizadas mediante reunião *online*, facilitando a participação dos envolvidos. Nesse sentido, Haguette (1997, p. 86) define a entrevista como 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”. A entrevista enquanto instrumento de coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através deste tipo de coleta de dados, é possível ter acesso a informações que incluem dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem

ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos pela entrevista, pois se relacionam com valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados. Além disso, Lodi (1974) *apud* Boni e Quaresma (2005) explica o seguinte sobre as entrevistas estruturadas:

As entrevistas estruturadas são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas (Lodi, 1974, *apud* Boni; Quaresma, 2005, p. 73-74).

A escolha da pesquisa qualitativa se dá através do entendimento de que faz-se relevante identificar as nuances subjetivas intrínsecas à política de cotas, o que não poderia se dar somente pela mera análise de dados quantitativos, uma vez que fala-se em temas como racismo, sentimentos humanos, dificuldades sociais, emoções cotidianas etc. Apenas pelo aprofundamento dessas questões poderia haver como resultado uma análise mais completa e mais próxima da realidade. As entrevistas, nesse âmbito, são importantes no sentido de dar voz às pessoas que se envolvem com a política, sejam alunos, coordenadores de PPG ou técnicos-administrativos; as mesmas ocorreram de forma *online*, via Google Meet, para facilitar sua ocorrência, durante os meses de março e abril de 2024. O processo de prospecção dos entrevistados envolveu a solicitação às Coordenações dos PPGs do Centro de Humanidades da UFC dos e-mails dos mesmos, para que o convite fosse realizado, no que houve uma adesão razoável. Desse modo, foram entrevistadas 14 (catorze) pessoas, sendo 11 (onze) estudantes cotistas, 2 (dois) coordenadores de PPG e 1 (uma) técnica-administrativa de PPG, todos no âmbito do Centro de Humanidades.

Ademais, faz-se importante salientar que as metodologias de avaliação com enfoque contra-hegemônico, como a desta pesquisa, buscam não atingir a visões utilitaristas e positivistas focadas em eficiência, efetividade, eficácia, padronização e tecnicismo, mas almejam formular noções qualitativas sobre a política pesquisada. Assim, realiza-se, na presente investigação científica, uma ampla pesquisa bibliográfica e documental quanto aos eixos conceituais, incluindo trabalhos de diversos pesquisadores, para dar suporte teórico às discussões. Em

linhas gerais, a pesquisa bibliográfica trata-se de um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são importantes por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes, abrangendo publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet, etc. (Luna, 1999). Por fim, com relação ao marco temporal do presente trabalho científico, este compreende os anos de 2021 a 2023. Essa escolha se dá considerando o primeiro ano da política implementada em um Programa do CH/UFC (2021) até o ano recém finalizado, 2023.

Frisa-se, por fim, que a presente investigação científica tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-la mais explícita ou a construir hipóteses; desse modo, trata-se de uma Pesquisa Exploratória. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007) e podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2007).

3. GRUPOS MINORIZADOS NO CONTEXTO DO RACISMO SISTÊMICO-ESTRUTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES COM A POBREZA E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, busca-se compreender categorias analíticas como racismo estrutural, associado à discriminação de grupos minorizados, bem como se discute sobre pobreza e as características da Pós-graduação no Brasil.

3.1 Da colônia à atualidade: abordagens quanto ao racismo sistêmico-estrutural no Brasil

Ainda que haja no Brasil um arcabouço legal garantidor, que discutiremos mais profundamente em um capítulo posterior, é inegável que a educação brasileira enfrenta substancialmente os efeitos do racismo estrutural, o qual está impregnado em nossa cultura. Souza (2015), nesse sentido, afirma que há uma violência simbólica que encobre, distorce e permite a legitimação da dominação social nas sociedades “periféricas”, assim como acontece nos países “centrais”. Essa naturalização da desigualdade dá-se pela sutil violência da “ideologia da meritocracia”, onde o indivíduo é levado a crer que sua condição socioeconômica é inteiramente definida pelo seu nível de esforço. Para este autor, o acesso às relações sociais privilegiadas só se faz possível a quem já possui capital cultural e econômico e, por essa razão em primordial, a errônea defesa da meritocracia se fragiliza e enfraquece.

Assim, todo racismo precisa escravizar o oprimido no seu espírito — e não apenas no seu corpo — ou seja, colonizá-los, para, então, controlar o seu corpo e o seu bolso. A elite convence a nação de que seus interesses são legítimos e, assim, quem controla a produção das ideias dominantes controla o mundo, se apropriando dela para interpretar e justificar os fatos segundo o sentido dos seus interesses. Desde a sua sistematização, a dominação é legitimada pela ciência. É dizer, o prestígio científico dá às ideias validação social, decidindo o que é verdadeiro e o que é falso, assim como operou a Igreja outrora (Souza, 2017).

Para entendermos melhor este *status quo* devemos nos lembrar que

desde o início da colonização brasileira a escravidão — que também existiu em Portugal, mas de forma mais reduzida — era a instituição que englobava todas as outras: “Nossa forma de família, de economia e de justiça foi toda baseada na escravidão” (Souza, 2017, p. 40). Porém, para o autor, nossa autointerpretação dominante enxerga uma sociedade que nunca viveu a escravidão, uma visão construída pela elite, que ainda mantém privilégios baseados no racismo.

No entanto, debater discriminação no Brasil não é tratar somente de racismo. O preconceito atinge outros grupos sociais como: hipossuficientes, pessoas com deficiência, membros da comunidade LGBTQIA+, mulheres etc., os quais estão cotidianamente inseridos em um arcabouço simbólico de reprovação social. Para Novaes (2020), determinadas condições tornam tais sujeitos menos legítimos socialmente sob o ponto de partida das interações sociais, atravessando a ideia de integração social via “escalas de desconfianças”:

O reconhecimento de um sujeito está ligado às molduras que permitem a visibilidade de indivíduos ou grupos, e se delineiam a partir da representatividade (política, social, simbólica) desses sujeitos em sociedade. Desse modo, o não reconhecimento social se expressa em mecanismos de diferenciação cotidianos: seja na representação estereotipada pela mídia e falas populares (“o” negro/ “o” pobre/ “o” deficiente/ “o” morador da periferia, como exemplos); seja na identificação do que é a beleza (geralmente atrelada à pessoa branca, loira e dos olhos claros estampando as capas das revistas vinculando ainda beleza e riqueza); seja na discriminação, no preconceito racial, nos insultos e na violência contra os grupos tidos minoritários (mulheres, negros, indígenas, gays e lésbicas, pobres, presos etc.); seja na privação dos direitos sociais percebidos na ocupação de postos de trabalho e salários inferiores, e no acesso aos bens de seguridade, sobretudo de segurança, atendimento médico e escolarização precária (Novaes, 2020, p. 24).

Nesse sentido, Hooks (2019) afirma que há uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, que apresentam representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação dos não brancos em inúmeros aspectos. Para a pesquisadora supracitada, a partir da escravidão, os supremacistas brancos reconheceram que dominar as imagens tornou-se central para a manutenção do sistema de dominação racial: “A menos que transformemos as imagens da negritude, das pessoas negras, nossos modos de olhar e as formas como somos vistos, não poderemos fazer intervenções radicais fundamentais que alterem a nossa situação” (Hooks, 2019, p.

39).

Avançando na discussão, quanto à autosegregação, por exemplo, esta se mostra particularmente intensa entre estudantes universitários negros criados materialmente com privilégios em ambientes majoritariamente brancos, onde foram socializados para a crença de que o racismo não existe, que nós todos somos apenas seres humanos — e então entram em instituições e vivem a experiência dos ataques racistas (Hooks, 2019).

Para Florestan Fernandes (1972), o centro das preocupações nesse cenário deve ser o fato do brasileiro ter “preconceito de não ter preconceito”. Ainda que tenhamos enfrentado processos de mudanças psicossociais e socioculturais reais e sob certos aspectos profundos e irreversíveis, uma larga parte da herança cultural ainda sobrevive. É dizer, o brasileiro se condena a repetir o passado na esfera das relações raciais. Para o autor, tal mecanismo adaptativo só foi possível porque as transformações da estrutura da sociedade, mesmo com a extinção do regime escravocrata e da universalização do trabalho livre, não afetaram de modo fatal o padrão tradicionalista de acomodação racial e a ordem racial. Assim, não existiu um esforço sistemático e consciente para alterar esse estado social, condenando os negros à desigualdade, construindo um mundo histórico do branco para o branco e escancarando o mito da democracia racial brasileira (Fernandes, 1972).

Complementando este raciocínio, em Prado Jr. (1961) compreendemos que há um elemento primordial nas relações sociais desde o Brasil Colônia, qual seja a falta de nexos moral entre os três povos constituintes (branco, preto e originário) de nosso território. Tal elemento decorre do sistema comercial implementado no território, que aglomerou raças heterogêneas e extremamente divergentes, das quais duas culturas (negra e indígena) foram subjugadas e sufocadas, tendo como produto a violência inevitável desse tipo de relação, que trazia à tona somente vínculos humanos meramente rudimentares. Nessa seara, e inevitavelmente aprofundando-se nas ideias de Caio Prado Jr., citadas por Sodré (2023, p. 25), entende-se que o Brasil era um:

País territorialmente segmentado e controlado por oligarquias latifundiárias, não houve aqui um pacto fundacional dos estados, e sim uma

transformação multissecular da empresa colonial das origens – realizada por latifúndio monocultor e regime escravista, no lugar de Estado – em território nacional. Estas são linhas gerais da tese de Caio Prado Jr. em *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942), uma síntese historiográfica razoavelmente consolidada na literatura dos intérpretes do Brasil. Rejeitando as hipóteses marxistas de feudalismo ou semifeudalismo na formação econômico-social brasileira, Caio Prado identifica traços peculiares no desenvolvimento do país, em que se impõe a exploração rural de tipo colonial (voltada para o mercado externo) conduzida pela família patriarcal, escorada em relações escravistas de trabalho, à sombra da Igreja Católica e do Império.

Ainda em Sodré (2023), reflete-se sobre a transição da economia agropecuária, com população rural, para o capitalismo industrial, com população urbana, fato que deixa parcialmente intacta a condição servil do negro, antes verdadeira moeda de troca. Para o autor, na sociedade escravista, o racismo consistia em uma tecnologia de poder declarada ou visível calcada na estigmatização/discriminação/segregação, estruturalmente ou sistemicamente inscrito em leis e fatos normativos. É dizer, não era um fenômeno ideologicamente dependente apenas de doutrinas e discursos, uma vez que estava “naturalizado” pelo arcabouço colonial vigente:

A sociedade pós-abolicionista empreende a transição para a modernidade requerida pelo capitalismo industrial (um período que vai da Proclamação da República até a meia década posterior à Segunda Grande Guerra), mas sem abolir cultural ou simbolicamente esse arcabouço, que foi, sim, uma estrutura colonial. A racialização pós-abolicionista era uma estratégia endocolonial de construção de fronteiras sociais internas, ideologicamente respaldada por saberes pseudocientíficos sobre a inferioridade antropológica do negro, assim como por interesses econômicos, no sentido de atribuir menor valor salarial à sua força de trabalho como homem livre (Sodré, 2023, p. 29).

Não obstante, faz-se urgente e necessário entender que práticas racistas não são exclusividades do território brasileiro. Balibar e Wallerstein (2021, p. 75) abordam a existência do neoracismo, um racismo universal, que segrega e influencia também os afetos:

O racismo – verdadeiro “fenômeno social total” – se inscreve em práticas (diversas formas de violência, de desprezo, de intolerância, de humilhação, de exploração), em discursos e representações como tantas elaborações intelectuais do fantasma de profilaxia ou de segregação (necessidade de purificar o corpo social, de preservar a identidade do “eu”, do “nós”, de qualquer promiscuidade, de qualquer mestiçagem, de qualquer invasão), que se articulam em torno de estigmas da alteridade (sobrenome, cor da pele, práticas religiosas). Portanto, ele organiza *afetos* (cujo caráter

obsessivo, bem como sua ambivalência “irracional”, a psicologia se consagrou a descrever), conferindo-lhes uma forma estereotipada tanto de seus “objetos” quanto de seus “sujeitos”.

Para estes autores, a destruição do complexo racista só será possível a partir da transformação dos próprios racistas e, conseqüentemente, pela decomposição interna da comunidade que fora instituída pelo racismo, o que vai além da mera revolta de suas vítimas. Assim, o racismo constante “na forma e no rancor”, de acordo com Balibar e Wallerstein (2021), aquele que em certa medida possui limites flexíveis, possibilitam a expansão e a contração dos contingentes disponíveis, de acordo com as necessidades presentes em qualquer espaço e tempo específicos, justificando ocupações menos remuneradas e menos gratificantes. Portanto, pode-se afirmar que o racismo enquanto sistema contribui para a manutenção do capitalismo, pois permite uma remuneração inferior a um maior segmento da força de trabalho, bem inferior do que aquela que poderia ser e utiliza o mérito para ser justificada. É dizer, a etnicização da força de trabalho existe de modo a aquiescer salários muito baixos para segmentos inteiros de trabalhadores.

Pensando de forma ainda mais ampla, a raça esteve sempre presente como sombra no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, sobretudo na dominação exercida sobre povos estrangeiros. As formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte — leia-se: a necropolítica² — alteram de forma profunda as relações entre resistência, sacrifício e terror. Todavia, a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte. À noção de necropolítica e de necropoder, temos, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos” (Mbembe, 2018).

A partir destas reflexões, infere-se que parte considerável da desigualdade social brasileira tem sua origem a partir das ações e omissões da

² A necropolítica pode ser entendida como a racionalidade neoliberal presente na organização da sociedade e do Estado atuais que refletem o paradigma da divisão entre segmentos sociais, que regulamenta – e regulariza – o poder de gestão da vida, e dita quem pode viver e quem deve morrer diante da realidade capitalista (Mbembe, 2018).

sociedade patriarcal — branca, heteronormativa e racista — bem como do próprio funcionamento do capitalismo predatório, que acentua a concentração de renda nacional, excluindo milhões de cidadãos de sua dignidade básica e fundamental, garantida constitucionalmente, mas distante da realidade material.

Isto posto, é importante que compreendamos profundamente que todas as relações sociais, políticas, econômicas e institucionais no Brasil são atravessadas pela raça. Para melhor compreender a questão em análise, faz-se relevante analisar, também, as origens do Estado brasileiro e suas relações com as questões identitárias. Nesse sentido, Robinson (2018) *apud* Silva (2020), afirma que a origem deste sistema está na ocupação colonial europeia na América, a qual gerou um catálogo complexo de identidades hierarquizadas com base na raça e no gênero. Tal *status quo* gerou as representações e os binarismos civilizado-bárbaro, racional-irracional, bonito-feio, etc., e toda a cadeia de associação derivada destes essencialismos. Para o autor, as hierarquizações serviram para colonizar, sequestrar, traficar e escravizar os seres humanos, em um esquema que foi providencial para a expansão do capitalismo racial, garantindo o enriquecimento e o bem-estar da Europa e o seu protagonismo nas Relações Internacionais - que perdura até hoje. Dessa forma, o capitalismo mostra-se racial porque ele se fundou na escravidão, na invasão, na expropriação, no genocídio e no imperialismo e, também, na hierarquização de pessoas. Sob essa reflexão, retorna-se a Sodré (2023, p. 37). Aqui, reflete-se sobre as características do racismo em sua base filosófica e econômica, de forma intrínseca. Diz:

Isento de coerência ideológica, o racismo subsiste – e não por hipóteses duvidosas de “inconsciente coletivo” ou de “mentalidade de época”, mas por um singular efeito parasitário do sistema socialmente excludente – em determinadas práticas intersubjetivas de uma forma de vida enraizada na escravidão que, no entanto, foi política e juridicamente abolida. Esse efeito é simultaneamente econômico, societário e institucional, o que leva à suposição de que o imaginário da raça esteja na base da definição de classe social no Brasil, ou seja, a classe social é sempre racializada.

O autor supracitado afirma, ademais, que a esquematização discriminatória possui um sentido, qual seja a hierarquização excludente da cidadania negra. Não obstante, após diminutas conquistas obtidas ao longo de mais de um século de movimentação civil, o homem negro brasileiro ocupa, ainda, uma

cidadania de segunda classe, mantida em seu lugar por um racismo não legalmente sistêmico. A hierarquia discriminatória é pautada por um paradigma de brancura parcialmente alheio à suposição de supremacia racial (como é, no limite, o caso dos Estados Unidos), mas atento às aparências; isto é, à cor e ao status social. Ele explica que são duas as equações estruturantes do fenômeno: a primeira é o racismo morfológico ou morfofenotípico, que visa o indivíduo particular e a segunda é o racismo cultural, cujo objeto é uma determinada forma de vida, com costumes e crenças particulares:

No tocante à equação morfológica, diferentemente da hipótese americana de uma classificação subdérmica (ancorada na matriz do antisemitismo), o racismo brasileiro é epidérmico. Costa e Silva, poeta, diplomata e destacado africanista brasileiro, resume: “No Brasil, é predominante a questão da aparência: nos Estados Unidos, da ascendência”. E relata: “Um artista norte-americano que viveu alguns anos no Brasil enviava os seus trabalhos semanalmente para os Estados Unidos e de lá recebia o pagamento em dólares. Perguntei-lhe certo dia, numa roda de amigos por que estava vivendo no Brasil. E ele respondeu prontamente: ‘Porque nos Estados Unidos sou negro, no Brasil sou branco, e é enorme a diferença’” (Sodré, 2023, p. 39).

Não é difícil perceber que tal marginalização — produzida desde os tempos coloniais — reverbera nos dias atuais; basta observar os lugares ocupados pelas pessoas pretas atualmente em nossa sociedade. Assim, herda-se uma cultura nefasta de discriminação e de exclusão social, que prejudica toda a sociedade em última instância, impedindo talentos de ocuparem posições sociais que os proporcionariam evolução e os ajudariam a construir uma sociedade mais próspera. Mais que isso, escancara-se um verdadeiro sistema de poder cruel, em que brancos dizem sim a brancos e excluem pretos, o que nos leva a uma única conclusão fatal: a de que somos uma sociedade ainda racista em sua essência. Somente essa consciência — ainda que tardia — nos levará a sua superação e à justiça social plena.

É dizer, para entendermos a política pública relacionada às cotas raciais é necessário, ademais, compreender que tal política não possui o poder de apagar o racismo institucional nas universidades, o que, na prática, pode impactar o rendimento e a permanência de alunos cotistas negros em seus respectivos cursos. A luta contra o racismo também encontra a luta pró-superação da pobreza, situação

que no Brasil possui uma proporção verdadeiramente exacerbada.

3.2 Desigualdade e Pobreza: obstáculos sem solução no mundo capitalista?

De acordo com Bourdieu (2007), a posição de cada indivíduo no espaço social se dá, primeiramente, pelo acúmulo global de capital que dispõe e, em segundo lugar, pela importância relativa entre os seus diferentes capitais, sejam eles o econômico, o social ou o cultural. Pereira (2017) afirma, nesse sentido, que o fenômeno da pobreza é mundial e surge nas primeiras sociedades, sendo no período pré-capitalista que ela se manifesta em um contexto de escassez e de precário desenvolvimento das forças produtivas. Para a autora, “a exploração do homem pelo homem” não disfarçava ideologias, enquanto era realizada de maneira direta, óbvia e legitimada: os senhores de escravos e os senhores feudais, respectivamente, tinham direitos sobre seus escravos e servos, podendo exigir trabalho e servidão por condições de subsistência, como já discutido anteriormente.

Com o advento da industrialização e do mercado de trabalho, a pobreza não mais se destacou somente pela escassez. Assim, as forças produtivas estavam mais desenvolvidas e produziam uma proporção cada vez maior de bens e riquezas, enquanto que, paradoxalmente, a pobreza aumentava na mesma magnitude que as condições de superação da escassez. A pobreza tinha uma nova configuração e no momento em que uma determinada classe social tomou posse das riquezas e dos meios de produção e outra não possuía nada mais além de sua força de trabalho, a pobreza — até então experienciada por alguns — tornou-se de massa. E mais, os pobres que se multiplicavam não eram considerados vítimas e merecedores de proteção devida, mas, ao contrário, culpados pela sua condição, quase como criminosos (Pereira, 2017).

Desse modo, esse novo arranjo da pobreza está presente mundialmente até os dias atuais, no Brasil não é diferente. Porém, aqui a pobreza está intrinsecamente ligada a questões relacionadas à violência, sobretudo envolvendo a juventude. A população jovem tem sido uma das maiores atingidas pelas estatísticas de extermínio, figurando nos índices de violência do país de forma significativa e constante. Faz-se relevante destacar, nesse contexto, que as

referidas vítimas, em sua maioria, são do sexo masculino, pretas e hipossuficientes. Assim, muitas dessas vidas são empurradas à criminalidade, sem alternativa de escolha, escancarando a falácia do mito da meritocracia:

(...) desde 1980, está em curso no país um processo gradativo de vitimização letal da juventude, em que os mortos são jovens cada vez mais jovens. De fato, o pico da taxa de mortalidade girava em torno dos 25 (vinte e cinco) anos de idade no início da década de oitenta, e, hoje, dá-se por volta dos 21 (vinte e um). Nesse sentido, o Atlas da Violência 2017, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP, vem mostrar que, nos últimos dez anos, percebe-se um aumento de 17,2% (dezessete vírgula dois por cento) na taxa de homicídios contra indivíduos de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, o que denota o assassinato de mais de 318.000 (trezentos e dezoito mil) jovens (Timóteo; Oliveira, 2021, p. 424).

Nesse momento da discussão, frisa-se a naturalização da desigualdade enquanto violência simbólica, a qual se fundamenta nos processos históricos para justificar ações de exclusão e preconceito e que acentuam os problemas sociais discutidos anteriormente (Eitler; Brandão, 2014). Menciona-se, ainda, o conceito de exclusão social que, conforme Bulla *et al.* (2004) é um fenômeno social que se desenvolve como produto do funcionamento das sociedades modernas, com todas as suas problemáticas de educação, urbanização e acesso a serviços públicos, evidencia os sujeitos fatalmente preteridos pelo progresso.

Outro ponto importante nessa compreensão reside na questão da meritocracia, a qual deve ser aqui melhor desenvolvida. Ao expor a visão de Sandel (2020), uma máxima importante a ser considerada diz respeito ao fato de que na economia atual é mais difícil ascender a partir do estado de hipossuficiência.

Nesse sentido, na esteira do contexto do Estado Social, no Brasil, foi elaborada uma política de acesso ao ensino superior público e gratuito de qualidade, a partir da política de ações afirmativas, a partir da década de 2000. Apesar desse fato, a desigualdade no país é um dilema civilizacional, sendo um dos países mais desiguais do mundo, conforme Milanovic (2016).

No cenário globalizado, a ocorrência da desigualdade se configura em uma realidade inibidora da dignidade humana e tal condição é coibida, em muitos países, por meio de políticas públicas de acesso à educação (Almeida; Chaves, 2020). Não se pode, desse modo, desconsiderar o papel fundamental da educação acessível na qualidade de força benigna para a diminuição da desigualdade social

(Milanovic, 2016).

O problema da desigualdade é intrínseco ao sistema capitalista. Contudo, para sua própria existência metabólica é necessário instituir mecanismos para matizar a desigualdade que lhe é própria. Trata-se da contradição interna do sistema: produz a desigualdade e a mantém sobre controle para sua própria sobrevivência enquanto modo de produção (Almeida; Chaves, 2020).

Segundo Barros *et al.* (2000), o fenômeno da desigualdade se faz presente na vida dos brasileiros, com a questão precípua na estrutura da sociedade capitalista brasileira e sua má distribuição de renda, responsável por promover a estratificação da sociedade e alcançar níveis altamente desregulados, trazendo à convivência no mesmo espaço pessoas riquíssimas e paupérrimas.

Conforme Almeida e Chaves (2020), a sociedade ideal seria composta pela inteira distribuição equitativa de todos os recursos, sejam eles naturais ou sociais, implantando um sistema social com indivíduos usufruindo de renda, saúde e educação, em um cenário justo. Porém, o mundo real é formado por um grau extremado de desigualdade, com uma forma distributiva desigual, compondo-se enquanto fator promotor da pobreza.

Celso Furtado (1920 - 2004) e Caio Prado Júnior (1907 - 1990) problematizam a discussão da desigualdade e entendem que a lógica de vida social presente no Brasil constitui projeto oriundo de outras nações e acaba por recair na condição de dependência dos países centrais, reproduzindo, assim, formas latentes de desigualdades no mundo (Almeida; Chaves, 2020). Os referidos autores abordam uma possível atenuação para o problema:

Tanto no Brasil, quanto no mundo, a ideia de pobreza não pode ser relacionada de forma unânime. Em diversas sociedades, a noção de pobreza, em seu sentido mais real, pauta-se diferentemente e, também, diverge nas formas de mediatizar a questão. Porém, em geral, é possível relacionar a pobreza à noção de carência, com indivíduos de uma dada sociedade não conseguindo ter acesso aos recursos mínimos fundantes da sua existência de forma digna e contínua. Recursos esses que devem sempre ser socialmente assegurados pelo Estado por meio de políticas públicas (Almeida; Chaves, 2020, p. 5).

Piketty (2014, p. 95) afirma, nesse sentido, que “a saúde e a educação representam, provavelmente, as melhorias mais reais e notáveis nas condições de vida ao longo dos séculos”; melhora esta que depende dos serviços públicos

gratuitos oferecidos. Portanto, o acesso à saúde e à educação constitui fator preponderante na redução da desigualdade social. Para Almeida e Chaves (2020), possuir o acesso adequado aos meios de garantia de vida (saúde, educação, renda mínima e saneamento básico) é uma realidade distante no Brasil. Portanto, a noção de desigualdade pode ser relacionada, também, ao aspecto institucional, significando certa negligência do Estado. Este, por fim, acaba por legitimar essa desigualdade entre os indivíduos, por não proporcionar a promoção e a efetivação de políticas públicas, muitas vezes. Assim, Milanovic (2016) afirma que 1% dos brasileiros concentram a riqueza do país e somente na redistribuição realizada pelo Estado, por meio de políticas públicas, poder-se-ia amenizar esse cenário.

Milanovic (2016) reitera, ainda, que as décadas de 1970 e 1980 constituíram um período de grande desigualdade no país, sendo os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) responsáveis por uma realidade em que houve a retração desse cenário, em razão da implantação de políticas econômicas, políticas educacionais, elevação de salários e políticas de transferência de renda. Como os dois governos duraram por mais de vinte anos, foi possível considerá-los como uma fase de desenvolvimento real e relevante no cenário mundial. Contudo, para Almeida e Chaves (2020), o Brasil passou por um período de retrocesso a partir de 2016, com políticas neoliberais e cortes relevantes na educação, havendo o distanciamento da política educacional e da sua efetivação constitucional de promoção da igualdade. A razão disso está intrinsecamente relacionada ao “golpe jurídicoparlamentar e midiático” (Lessa *et al.*, 2020, p. 1), ocorrido no Brasil no referido ano, via impedimento da presidente Dilma Rousseff.

Em alguns países, a desigualdade é sempre combatida com políticas públicas que regulam uma melhor forma de distribuição dos recursos e, com isso, promovem a ampliação da igualdade, ainda que no modo de produção capitalista. “É possível perceber a potencialização de políticas públicas eficazes quando indivíduos de diversos estratos sociais ampliam as suas condições de vida e consumo”. É salutar mencionar o caso da China nesse sentido, pois entre 1988 e 2008, o país foi o principal favorecido com a globalização, gerando postos de trabalho e formando uma classe média emergente, retirando chineses da condição

de miséria, sendo o carro chefe da reforma chinesa o fomento de políticas públicas educacionais em todas as etapas, da alfabetização ao ensino superior. Portanto, o governo decidiu encaminhar os seus jovens às universidades chinesas e estrangeiras, visando à produção nacional de ciência e tecnologia (Almeida; Chaves, 2020).

A educação — com legislação regulamentando o ensino no âmbito da sociedade e estabelecendo a educação como o norte central para o caminho da redução das desigualdades sociais — é fundamental quando nos referimos às realidades desiguais e sua superação. Afirma Piketty (2014, p. 28), nesse sentido, que “a educação é um bem público por excelência”, na promoção e difusão da partilha.

Para Almeida e Chaves (2020), os governantes dos países adeptos do sistema capitalista apesar de compreenderem a importância da educação para o seu desenvolvimento nem sempre o garante devidamente, à luz do receio do seu caráter emancipador. Ou seja, há o temor dos resultados benéficos de um projeto educacional e, tal fato, conduz o Brasil a vivenciar fases de oscilação entre avanços e retrocessos no âmbito da educação.

Os referidos autores apontam, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394 (1996) — resultado de intensas lutas destinadas à garantia de educação igualitária — como o principal documento responsável pela regulação e formalização do ensino em todas as suas esferas da educação no âmbito nacional, um avanço fundamental para a universalização do ensino no país. Os pesquisadores também não esquecem a importância da Lei de Cotas nesse processo: “As leis são mecanismos para a reparação histórica em países com vasta população inserida na pobreza. Em um país com gritante desigualdade social, como o Brasil, a lei 12.711/12 acarretou significativa contribuição para matizar a condição díspar de acesso ao ensino superior”. Contudo, com a implementação de um golpe de Estado em 2016 e a eleição de um governo de extrema direita em 2018, o Brasil caminhou, inegavelmente, para o retrocesso na área educacional (Almeida; Chaves, 2020. p. 8-9).

Assim, o governo Bolsonaro institucionalizou legalmente, valendo-se de meios políticos, a redução drástica das pesquisas nas ciências humanas na

sociedade, sustentando a ideia de combater a produção do conhecimento crítico e questionador no que tange aos processos construídos e vivenciados pelos brasileiros (Almeida; Chaves, 2020). Catani (2018), nessa lógica, diz que o conhecimento libertário pode desarmar os ardis ideológicos e tecnológicos do capitalismo, abrindo espaço para a criação intelectual superior. Trata-se, portanto, de “calar o pensamento crítico em pleno século XXI, retornando ao obscurantismo medieval de aprisionamento do conhecimento”. A ignorância é, portanto, aliada do poder autoritário e este tem na educação uma inimiga, o resultado é invariavelmente o retrocesso. Enquanto defesa desse *status quo* tem-se o funcionamento das instituições brasileiras no sentido de dirimir desmandos autoritários. Assim, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário usaram as suas atribuições constitucionais para garantir a autonomia das instituições de ensino superior, conforme Almeida e Chaves (2020). Após tais reflexões vê-se que o sonho meritocrático não inspira mais como antigamente, haja vista as mudanças nas condições de vida, de uma forma geral. Apesar disso, mudanças reais nas universidades vêm ocorrendo nos últimos anos e, hoje, o desafio seria manter, com bons rendimentos, os alunos cotistas em sala de aula até a conclusão do curso e, não mais, inserir as classes outrora excluídas na educação formal superior.

3.3 Povos originários e a universidade: educação como instrumento de luta

Neste cenário, quando pensamos em cotas no Brasil, também pensamos, automaticamente, nos povos indígenas. Primeiramente à discussão acerca das cotas ofertadas para o público indígena, faz-se necessário trazer à baila alguns dados sobre tais povos. De acordo com o IBGE (2023), em 2022 o número de indígenas residentes no Brasil era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Porém, torna-se relevante ressaltar que no ano de 2010 o mesmo órgão identificou 896.917 mil indígenas no país, correspondendo a 0,47% do total de residentes do território nacional. Portanto, esse contingente teve uma ampliação de 88,82% desde o Censo Demográfico anterior (Governo Federal, 2023).

Em 2022, ainda considerando os dados do IBGE (2023), Manaus constituía o município brasileiro com maior número de pessoas indígenas, com 71,7

mil; a capital amazonense foi seguida de São Gabriel da Cachoeira (AM), com 48,3 mil habitantes indígenas e de Tabatinga (AM), com 34,5 mil. A Terra Indígena Yanomami (AM/RR) foi apontada como a maior em número de pessoas indígenas (27.152), seguida por Raposa Serra do Sol (RR), com 26.176 habitantes indígenas, e por Évare I (AM), com 20.177. “Dos 72,4 milhões domicílios particulares permanentes ocupados do Brasil, 630.041 tinham pelo menos um morador indígena, correspondendo a 0,87% desse universo total”, aponta, ademais, o Instituto supracitado. Do total de 630.041 domicílios com pelo menos um morador indígena, 137.256 estavam localizados dentro de Terras Indígenas (21,79%) e 492.785 estavam localizados fora de Terras Indígenas (78,21%). O percentual de moradores indígenas em domicílios particulares permanentes ocupados com pelo menos um morador indígena era de 73,43% para o total Brasil, sendo de 98,41% para os domicílios localizados dentro das Terras Indígenas e de 63,94% fora delas. Ademais, segundo Franco *et al.* (2021), em conformidade com os dados do IBGE de 2010, há 74 línguas faladas pelos povos indígenas, sendo que 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa (Governo Federal, 2023).

A migração e a transculturalidade influenciaram os hábitos e o estilo de vida desses povos, potencializando uma complexa transformação social e determinando outros caminhos para a sobrevivência, para a qualidade de vida e para a perpetuação das etnias. Contudo, a urbanização e/ou a aculturação também trouxeram problemas a esses povos, dentre estes podemos citar os conflitos por território e ambiente, exploração sexual, subempregos, uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas, mendicância e alta migração (Franco *et al.* 2021).

Tal entendimento e busca por uma melhor qualidade de vida se reflete no interesse dos indígenas pelo ingresso nos cursos de Educação Superior, o qual fora melhor oportunizado a partir da publicação da Lei de Cotas para o ensino público federal de nível Médio-técnico e Superior, enquanto política de ação afirmativa, a qual determina que as Universidades, Institutos e Centros Federais reservem 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escola pública, incluindo um percentual destinado a estudantes negros e indígenas (Franco *et al.*, 2021). Esta discussão requer, por ora, uma retomada histórica acerca do processo de escolarização dos povos indígenas:

O processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil tem suas raízes com o projeto colonizador e foi, dentre outras coisas, uma ferramenta para subjugar esses povos, produzindo hierarquias e violências em diferentes aspectos, inclusive no nível epistêmico, produzindo e reproduzindo a colonialidade (Coelho, 2016). No entanto, diante da impossibilidade de negar o ensino escolar dentro das aldeias, juntamente com o movimento indígena na década de 1970, construiu-se a luta por uma educação escolar com protagonismo indígena, uma educação escolar bilíngue e diferenciada, mais adequada aos interesses de cada comunidade. A escola passou a ser um espaço que, aos poucos, foi ressignificado como lugar a ser ocupado e reinventado, a partir de outras propostas educacionais (Tassinari, 2001, *apud* Viana *et al.*, 2019).

Nesse sentido, Nascimento (2016) afirma que, diante do crescimento do processo de autodeclaração e da autonomia conquistada pelo movimento indígena, desenvolve-se, durante os anos 1980 e 1990, a busca pelo acesso aos níveis de educação médio e superior. Com a intensa mobilização política e indigenista no país — e na América Latina, de modo geral — os indígenas passaram a conquistar mais espaços políticos de disputa, bem como a assumir cargos de liderança em organizações não-governamentais. Portanto, a partir de então, a formação em nível Superior em diferentes áreas do saber, tornou-se um instrumento de luta, com o objetivo de promover a articulação de saberes. Diante disso, a reserva de vagas — por meio de políticas de ação afirmativa — tem servido de instrumento direcionado ao protagonismo diante da busca pela manutenção dos direitos garantidos aos indígenas na Constituição Federal de 1988, bem como a busca por avanços, de uma forma geral (Oliveira, 2011).

3.4 Pessoas com deficiência e a universidade: o desafio da efetivação de direitos

Prosseguindo nesse debate, não é possível tratar do tema em tela e deixar de citar a questão das pessoas com deficiência, elemento muito particular nesta discussão. Como visto, em seu artigo 208, III, a Constituição resguarda o dever do Estado quanto à educação das Pessoas com Deficiência, mencionando o atendimento educacional especializado para este público na rede regular de ensino. Segundo Sasaki (2003), no Brasil o protagonismo do referido grupo na reivindicação de seus direitos tem sua gênese na esteira do processo de reabertura

política e na redemocratização pós-ditadura militar, ao fim dos anos 1970 e durante os anos 1980. A construção de uma nova ordem democrática engajou a sociedade no debate de diferentes temas, o resultado foi o agrupamento político das pessoas com deficiência, tomando a frente das discussões para exporem as suas necessidades.

Em Ferreira (2013, p. 34) compreende-se que a forma adotada para o fortalecimento desse grupo foi a agregação em torno da identidade de deficiência. Logo, no intuito de garantir o compartilhamento de experiências e a discussão das necessidades específicas de cada tipo de deficiência, recorreu-se à criação de entidades jurídicas por categoria, as quais “explicitaram as demandas e estratégias, ora de enfrentamento, ora de negociação, na construção do processo democrático, na busca do respeito às diferenças e da igualdade de oportunidades”. Destaca-se aqui a

criação de um órgão especializado no âmbito da Administração Pública Direta Federal, denominado Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE), voltado à consecução de políticas para as pessoas com deficiência. Posteriormente, em 2009, a CORDE foi transformada em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e, finalmente, em 2010, foi elevada ao status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, com a função de gerir uma política nacional para as pessoas com deficiência, contando com as orientações do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE) (Lanna, 2010).

Lanna (2010) entende, nessa seara, que a mais importante conquista política do referido movimento se assenta no deslocamento das questões atinentes às pessoas com deficiência do campo biomédico para o âmbito dos direitos humanos. Surgem, dessa forma, as leis e políticas públicas para além do tradicional eixo saúde-assistência, as quais passaram a ser objeto do Poder Executivo e do Poder Legislativo, abrangendo cotas de acesso ao trabalho, reserva de vagas em concursos públicos, educação inclusiva, acessibilidade, distinção linguística etc. No campo das políticas públicas, destacam-se: a) a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência; b) a Política Nacional de Saúde para as Pessoas com Deficiência; e c) o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite).

Em conformidade com Januário (2019), as discussões, estudos e

reivindicações dos pesquisadores, professores, organizações não governamentais, movimentos de pais e alunos com deficiência e sociedade civil organizada alcançam resultados efetivos no que se refere ao direito à educação no Ensino Superior somente no ano de 2016, com a promulgação da Lei nº 13.409/2016, que garante a reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) públicas para as pessoas com deficiência. A autora em tela nos lembra, ademais, que a existência da lei não se configura suficiente para a garantia dos direitos desse grupo no tocante à educação, tendo o Poder Público que promover, para além disso, a garantia do seu cumprimento efetivo:

O direito à reserva de vagas para alunos com deficiência no ensino superior público está garantido em lei, mas sua efetividade, isto é, o seu fiel cumprimento, é que deve ser buscado e executado. Por isso, quando se refere à efetividade da política educacional, busca-se averiguar as medidas que são adotadas pelas IFES públicas para assegurar que esses alunos sejam inseridos no ambiente escolar e que tenham condições de acompanhar as aulas, sendo bem-sucedidos no decorrer do curso (Januário, 2019, p. 5).

Desse modo, à década de 1990, surgiram movimentos internacionais ao redor do mundo cuja intenção, em essência, fora discutir a inclusão das pessoas excluídas do cenário educacional. Tais movimentações políticas, que culminaram com a Declaração Mundial de Educação Para Todos (Conferência de Jomtien) e a Conferência Internacional de Salamanca (Espanha), dentre outras, passaram a debater alguns mecanismos visando a inclusão de todas as pessoas – com e sem deficiência – nas escolas em todos os níveis. Como consequência, no Brasil, tem-se a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da Lei nº 9394/96, que instituiu um capítulo específico sobre a educação especial, garantindo inclusão aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, nas escolas comuns (Costa; Naves, 2020).

Como visto, as pessoas com deficiência, atualmente, têm seu acesso aos cursos de graduação facilitado pela Lei nº 13.409/2016, a qual dispõe “sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino”, a qual alterou a primeira lei de cotas, a lei nº 12.711/2012. O referido normativo também é respaldado pelos Decretos nº 3.298/1999 (Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência) e nº

5.296/2004 (promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência). Tal direito se estendeu inicialmente para a Pós-graduação, com a supracitada Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação, citando as Pessoas com Deficiência em seu artigo 1º e 3º (Costa; Naves, 2020). Porém, houve a atualização da Lei de Cotas no ano de 2023, culminando na nova lei 14.723/2023 e, com ela, a inclusão da pós-graduação *stricto sensu* como patamar de ensino com oferta de cotas obrigatórias para pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, em seu art. 7º-B (Brasil, 2023).

Nesse sentido, Pereira (2019) destaca que, apesar da exclusão das pessoas com deficiência do Ensino Superior do país, alguns avanços ocorreram nos últimos anos. Para o autor, embora em termos percentuais a matrícula de estudantes com deficiência no Ensino Superior seja apenas 0,42% do total de matriculados, conforme os dados do Censo Escolar do Inep de 2014, esse número apresenta um importante crescimento se comparado a 2004, quando esses estudantes eram apenas 0,12% do total de matriculados. Assim, em números absolutos, em 2004 havia 5.395 estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior, número que, em 2014, chegou a 33.377; ou seja, um crescimento expressivo de 518,66%.

A essa altura da discussão, cabe refletir sobre o que é considerado deficiência em âmbito legal atualmente. Nesse sentido, o Decreto nº 3.298/1999 prevê em seu artigo 3º, inciso I, que deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Em relação à acessibilidade das Pessoas com Deficiência, bem como às suas condições de igualdade e direitos de cidadania garantidos, o Decreto nº 5.296/2004 — que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida — e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que, em seu artigo 1º, “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”; se destina a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua

inclusão social e cidadania” (Costa; Naves, 2020).

As pessoas com deficiência, cabe enfatizar, muitas vezes, constituem um grupo alvo de cerceamento de direitos por parte do Poder Público, na perspectiva de que ainda estamos a construir uma sociedade inclusiva. Entre os anos de 2019 e 2021 — leia-se, Governo Bolsonaro — foram apresentados ou publicados diferentes atos normativos afetos, direta ou indiretamente, às pessoas com deficiência. Dentre eles, vale destacar:

a) o Projeto de Lei n. 6.159/2019, prevendo a flexibilização das regras para a contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, previstas no art. 93 da Lei n. 8.213 (1991); b) o veto ao Projeto de Lei n. 55/1996, o qual previa o aumento do Benefício de Prestação Continuada (BPC); e c) a revogação das políticas de ação afirmativa para acesso à pós-graduação previstas na Portaria n. 16 (2016), mediante Portaria 545 (2020) do Ministério da Educação (MEC), ato posteriormente revogado pela Portaria MEC n. 559 (2020) (Fohrmann; Sousa, 2023, p. 31).

Por conseguinte, entende-se que a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior deve ser um objetivo constante do Poder Público, a fim de promover a redução das desigualdades sociais e favorecer a promoção da justiça.

3.5 Quilombolas e a universidade: desafios contemporâneos para o Poder Público

Preliminarmente, para melhor compreensão do fenômeno das cotas para quilombolas nos cursos *stricto sensu*, tem-se que ser realizada uma reflexão acerca do termo supracitado. Relativo ao conceito de Quilombo, este era o local onde negros fugidos se reuniam, sendo um fenômeno inerente ao próprio sistema escravista. Desde o primeiro negro africano escravizado no Brasil ocorreu no território nacional o “fenômeno quilombola”. Dessa forma, compreende-se que a escravidão nunca foi aceita sem resistência e, em consequência, sempre houve cativos fugidos. Pelo menos desde 1580 chegavam à Portugal notícias da existência de quilombos no território brasileiro (Yabeta; Gomes, 2013; Fiabani, 2012).

Assim, tais fugas individuais e coletivas de cativos escravizados deram origem aos quilombos. A bem da verdade, durante o período colonial, não existia uma definição precisa para o termo “quilombo” e diversos textos legais tratavam do

assunto, mas não chegaram a construir uma unidade conceitual. Porém, a fuga da propriedade era o elemento central de seu conceito; além da presença do negro, não era incomum nos quilombos a presença de brancos ou indígenas, principalmente foragidos da justiça, desertores do exército, aventureiros e comerciantes, mas de modo pontual (Reis, 1996).

O Regimento dos capitães-do-mato, de 1722, em seu § 3º, definia quilombo como povoações de negros fugidos formados distantes de povoações, onde se encontram mais que quatro negros, com ranchos e pilões e que ali estabeleceram moradia habitual. Já o Conselho Ultramarino, diferindo desse conceito, em 1740, ao responder ao Rei de Portugal Dom João V, definiu quilombo como: “[...] toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles” (Schimitt *et. al.*, 2002, p. 2; Fiabani, 2012, p. 267).

Já no ano de 1757, os oficiais da Câmara de São Salvador dos Campos dos Goitacazes (norte do atual Rio de Janeiro) entendiam como quilombo o local em quem os negros fugidos “estivessem arranchados e fortificados com ânimo a defender-se [para] que não sejam apanhados” ou se houvesse a reunião de seis ou mais escravos juntos (Fiabani, 2012, p. 268).

Como as fugas e a reunião de escravos que fugiam sempre constituíram um problema para o sistema escravista, o governo colonial decidiu combater o problema em sua raiz, ao transformar qualquer reunião de negros em um quilombo (reunião de apenas dois negros fugidos, por exemplo). O governo colonial criou, também, um cargo específico para perseguir negros evadidos e destruir quilombos, o capitão-do-mato. Os quilombos, apesar de não serem uma ameaça efetiva ao sistema escravista, representavam uma ameaça simbólica aos senhores e funcionários coloniais (Reis, 1996).

A partir da perspectiva senhorial, os quilombos sempre foram vistos como um péssimo exemplo para os escravos assenzalados, consistindo em um ponto de atração de fugas. Acreditava-se, também, que rebeliões poderiam se originar nesses refúgios, razão pela qual nenhum poderia existir. Por essa razão, a obstinação na destruição do quilombo de Palmares — o mais famoso do Brasil, em Pernambuco, e que existiu durante praticamente todo o século XVII — apesar de

todas as baixas sofridas, não era despropositada (Reis, 1996).

É importante ressaltar nessa discussão que as definições legais de “quilombo” tinham como finalidade regulamentar a remuneração dos capitães-do-mato, a qual era necessariamente maior caso se tratasse de um quilombo. Enquanto organização social clandestina, a vida dos quilombos não era fácil, porém, apesar dos possíveis conflitos internos entre os próprios quilombolas, as evidências apontam que eram condições melhores se comparadas à vida no cativeiro (Fiabani, 2012).

Os grandes quilombos não existiam em grande número, uma vez que o sistema social opressivo não permitia o seu livre desenvolvimento e dificultava formas e ferramentas de sobrevivência. A pressão militar era constante, com poucos quilombos sobreviventes por muito tempo. Em geral os quilombos eram flutuantes e móveis (Reis, 1996). Destaca-se que, apesar de constituírem uma alternativa contra a vida no cativeiro, os refúgios eram uma solução precária, tendo em vista a constante pressão militar para destruí-los (Carvalho, 2013).

Conforme Reis (1996), existiam diversas “espécies” ou formas diversas de organização desses grupos, todas denominadas de quilombo. No geral, ao contrário da atual representação existente de que os quilombos se localizavam em locais totalmente isolados da sociedade, eles geralmente eram formados próximos dos engenhos, das fazendas, lavras e cidades, todavia, em locais protegidos. Nesse sentido, afirma Costa Filho (2010, p. 2):

A categoria “povos ou comunidades tradicionais” é relativamente nova, tanto na esfera governamental, quanto na esfera acadêmica ou social. A expressão “comunidades ou populações tradicionais” surgiu no seio da problemática ambiental, no contexto da criação das unidades de conservação (UCs) [áreas protegidas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - Ibama], para dar conta da questão das comunidades tradicionalmente residentes nestas áreas: Povos Indígenas, Comunidades Remanescentes de Quilombos, Extrativistas, Pescadores, dentre outras.

O autor ainda complementa que os quilombos, mesmo constituídos antes ou após a abolição formal da escravatura, se estabeleceram como espaços de liberdade, se constituindo em territórios que não se coadunam com relações de subordinação. O seu reconhecimento, assim, não está relacionado com uma datação histórica específica, não se materializando mais pelo isolamento

geográfico, nem pela homogeneidade biológica dos seus habitantes (Costa Filho, 2010).

Ainda segundo o autor, o Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por descendentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em seu art. 2º, estabelece:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-definição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

As “comunidades remanescentes de quilombos” constituem, portanto, grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade brasileira; depreende-se daí que sua identidade é a base para sua organização, sua relação com os demais grupos e sua ação política (Costa Filho, 2010).

Nesse sentido, o Grupo de Trabalho da ABA sobre Terra de Quilombo afirma que, contemporaneamente, o termo “quilombo” vem sendo ressemantizado no sentido de designar a situação presente de várias comunidades negras em diferentes regiões do Brasil. Tal definição representou um avanço teórico e prático para os estudos que permeiam essa temática, indicando um esforço no sentido de abandonar o conceito de quilombo definido em 1740 pelo Conselho Ultramarino (Almeida, 2002).

Portanto, o termo não se refere mais a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Tampouco, se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Os quilombos nem sempre foram construídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (Almeida, 2002).

Arruti (2006) afirma que a definição de quilombo generaliza suas características, definindo descritivamente seu caráter normativo: ruralidade, forma camponesa, terra de uso comum, apossamento secular, adequação a critérios

ecológicos de preservação de recursos, presença de conflitos e antagonismos vividos pelo grupo e, finalmente, mas não exclusivamente, uma mobilização política definida em termos de auto-identificação. Desse modo, compreende-se que as comunidades remanescentes de quilombos estão inseridas no contexto das “comunidades ou povos tradicionais”.

Por fim, entende-se que o termo “quilombo” ou “quilombola” carrega uma série de significados, antigos e atuais, mas sempre traz em si a questão da ancestralidade africana, atrelada à exploração escravista histórica em nosso país, sem desconsiderar a consciência da vulnerabilidade socioeconômica desses grupos no contexto das ações afirmativas.

Nesse âmbito, Soares (2022), quilombola egressa do curso de Direito da UFPA, nos lembra que a razão para a criação das políticas públicas de cotas direcionadas aos quilombolas assenta-se na promoção da igualdade fática, no resgate dos indivíduos de comunidades remanescentes de quilombos, vítimas de uma situação de inferioridade no que tange ao processo de seleção para ingresso em universidades públicas, a partir da compreensão de que os indivíduos considerados não-quilombolas têm uma maior probabilidade de acesso a oportunidades e, por isso, estariam, em tese, em maior aptidão a ingressarem na universidade.

Para a egressa, o objetivo maior da existência das cotas étnicas voltadas aos quilombolas é o tratamento positivo desigual, ao promover regimes diferentes e utilizar como critério de diferenciação a etnia, do ingresso até a formação. Soares (2022, p. 6-7) explica, ainda, o conceito de quilombola e sua relação com a universidade:

Como descendentes remanescentes de comunidades formadas por escravizados fugitivos e com a ancestralidade que nos une, somos chamados quilombolas por vivermos nos quilombos que é o local onde os escravizados fugitivos se escondiam formando acampamentos para resistir à crueldade da escravidão. Crueldade essa que perdura até os dias atuais, porém de maneira diferenciada, como por exemplo o desafio de concluir um curso de nível superior [...].

O racismo, como visto, é um elemento presente na sociedade em geral e, portanto, na sociedade brasileira. O quilombola, nesse diapasão, parece padecer de dois elementos de discriminação: o ser negro e o ser quilombola. Soares (2022)

explica, ainda, que o racismo estrutural é vivenciado pelos discentes quilombolas nas relações do ambiente universitário cotidianamente, sendo algo recorrente e que precisa de ações pedagógicas para a mitigação ou mesmo eliminação de danos que contribuem para a evasão nesse ambiente. A pesquisadora acrescenta, ademais, que o racismo institucional deveria motivar a Administração Superior das universidades, devendo os envolvidos buscarem mecanismos para desencorajar ações motivadas por esse tipo de racismo, elemento catalisador de desestímulo às atividades acadêmicas de uma forma geral, que entravam o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes em questão.

É necessário compreender que nas comunidades quilombolas, em sua grande maioria, vive-se em situação de descaso, com restrito acesso à água encanada, ausência de tratamento de esgoto, insuficiência de cobertura dos serviços de saúde, falta de uma educação de qualidade, emprego e renda (Pinheiro, 2021). Assim, essas comunidades são

Reconhecidamente [...] vulnerabilizadas em suas condições de vida e saúde, fato que representa um relevante problema social e de saúde pública, não só pela precária condição socioeconômica, educacional e ambiental a que estão expostas, como também pelo impacto desses fatores na garantia de direitos sociais, culturais e políticos (Araújo, 2019, p. 229).

Um estudo transversal de base populacional, a respeito de 169 comunidades quilombolas reconhecidas no país entre 1995 e 2009 revelou que são prevalentes as condições de precariedade nessas comunidades, as quais apresentam uma renda *per capita* familiar de R\$ 205,85, valor considerado defasado quando comparado com o salário-mínimo vigente na época do estudo (R\$ 888,00), sendo que 61% das famílias dependiam do complemento financeiro do Programa Bolsa Família (PBF), bem como 31,4% relataram ter precisado de outros benefícios eventuais, como cestas básicas. Além disso, verificaram-se péssimas condições habitacionais, de esgotamento sanitário e água encanada, que se encontram em menos da metade dos domicílios (Araújo, 2019).

Feitas as reflexões pretéritas, acredita-se que as cotas universitárias para integrantes de quilombos no Brasil – expostos a um sistema de ensino totalmente deficiente – signifique uma conquista aos estudantes destas comunidades, enquanto resultado de décadas de luta do Movimento Negro, compreendendo,

nesse cenário, que o acesso à universidade pouco ocorreu pela ótica de uma democratização natural do ensino, mas a partir de um processo de reivindicações ligados a movimentos políticos, o que também inclui o entendimento da existência de uma concorrência desleal entre alunos de escolas particulares (ou públicas de alto nível) dos grandes centros e alunos advindos de quilombos (Soares, 2022).

Ademais, aponta-se, na dimensão desse ingresso, que se verificam dificuldades com relação à falta de acesso à informação a respeito do próprio processo seletivo, sendo o desconhecimento de muitos quilombolas sobre esse tipo de processo um entrave ao próprio ingresso: “Muitas vezes, esse desconhecimento foi resultado da falta de divulgação da universidade sobre o edital, a seleção e de informações do vestibular que não chegavam às comunidades, pois existe certa precariedade de acesso à internet na maioria dos territórios quilombolas”, explica Soares (2022, p. 21). No entanto, a grande questão apontada pelos estudantes não se restringe ao acesso, sendo a dificuldade de permanência — sobretudo dificuldades financeiras, desgaste emocional devido à distância da família e ainda dificuldade de aprendizado pedagógico — um dos maiores obstáculos da sobrevivência da política pública em tela (Soares, 2022).

A pesquisadora supracitada chega à conclusão de que a principal dificuldade apontada pelos discentes quilombolas reside na dificuldade de manutenção na capital, quando não conseguem construir uma rede de sociabilidade fora da comunidade quilombola, distante do seu modo de vida, com a descoberta de uma realidade extremamente diferente da habitual, o que inclui a invisibilidade que esses estudantes sofrem na universidade, a qual atinge, inclusive, os dados institucionais, na falta de sistematização de informações acerca desses discentes (Soares, 2022).

Soares (2022, p. 31), nesse sentido, nos lembra que “a educação deve ser vista sempre como um instrumento de formação e transformação e não como um meio de inferiorizar e ocultar os sujeitos”. Assim, a universidade não deve, necessariamente, desenvolver uma política de tolerância, mas uma política de respeito às etnias que a compõem. Para a pesquisadora, a organização dos estudantes, bem como a afirmação de suas identidades, constituem processos fundamentais à garantia de sua permanência na universidade, aliadas às condições

de ensino, vivências e aprendizados, os quais devem ser objetivos reais da Administração Superior dessas instituições. Isto compreende, ainda, que os quilombolas não devem tentar se moldar às exigências de modelos de ensino, mas que a universidade possa ser, de fato, um espaço de todos, inclusive dos grupos minorizados Soares (2022).

Faz-se necessário considerar, ainda, que, com a criação do Programa de Transferência de Renda do Governo Federal - Bolsa Família, a partir da década de 2000, o arrocho pelo qual passavam os pesquisadores hipossuficientes, inclusive quilombolas, diminuiu, havendo a facilitação do acesso ao mínimo que um indivíduo precisa para sua sobrevivência. Tal Programa, criado a partir do Projeto de Lei nº10.836/2004, nasceu para unificar outros programas de transferência de renda como: bolsa-escola e bolsa alimentação e alguns auxílios, como auxílio-gás e cartão-alimentação do Fome Zero, segundo o IPEA (2006, p. 10). O benefício do Bolsa Família é voltado para famílias pobres e abrange grupos que vivem em extrema pobreza, possibilitando condições mínimas de sobrevivência, levando às famílias de baixa renda e sem condições mínimas esperança e dignidade (Pinheiro, 2021).

A pesquisadora Pinheiro (2021) afirma que morou na Comunidade Boi de Carro até os quinze anos de idade, sendo que, durante esse tempo, ajudava a avó a quebrar coco-babaçu para complementar o sustento da família. Porém, a atividade não rendia muitos lucros, pois a atividade extrativista não é valorizada. Vejamos, em complementação, seu relato acerca da realidade em um quilombo brasileiro. Ela aponta que, no máximo, nessas comunidades, aparecem oportunidades de trabalhar na construção civil como ajudante de pedreiro, para os meninos e, para as meninas, restam as profissões de babá e de doméstica, com uma remuneração injusta, uma carga horária excessiva e sem registro na carteira de trabalho:

A vida na maioria das comunidades quilombolas maranhenses é constituída de muita luta pela sobrevivência, com poucas oportunidades em educação, emprego e lazer a perspectiva de vida é seguir os passos dos mais velhos na lavoura, pesca e coleta do coco babaçu, poucos jovens saem para estudar na cidade, por não terem condições de sobreviverem fora, o incentivo por parte dos administradores públicos é quase inexistente, deixando que o círculo vicioso de evasão escolar, do alcoolismo, drogas se instale entre os jovens das comunidades, não existe outra visão de mundo, não possuem outras oportunidades, de viajar para fora, de estudar, de buscar um futuro melhor. (Pinheiro, 2021, p. 24).

Portanto, nota-se que o acesso à universidade é alheio aos estudantes quilombolas que ainda residem em seus territórios. O ensino básico não é suficiente para a inserção desses alunos no ensino superior. Há, ainda, nesse cenário, a defasagem do ensino público e a escassez de investimento do Estado em educação pública de qualidade e com equidade. A lei de cotas, nesse contexto, é considerada um importante mecanismo de inclusão de grupos minorizados, como é o caso dos estudantes quilombolas. A competição por uma vaga na universidade nessas condições, enquanto que muitos pais custeiam os estudos de seus filhos em escolas de renome, requer que se abram os caminhos para que pretos e brancos possam concorrer em iguais condições, contrariamente ao que ocorreu por décadas no Brasil, com os brancos a “dois, três passos à frente”, entende Pinheiro (2021).

Enquanto política em desenvolvimento, as cotas para os quilombolas nas universidades públicas, seja no âmbito da Graduação ou da Pós-graduação, constituem verdadeiros desafios a essas instituições, envolvendo uma gama de situações não somente de cunho objetivo, mas de teor subjetivo e que abarcam as relações interpessoais, as quais ultrapassam os muros da universidade.

A discriminação está presente na sociedade e a universidade, enquanto elemento constitutivo da mesma, não escapa de seus malefícios. Cabe à universidade pública promover políticas de enfrentamento aos prejuízos do racismo estrutural/institucional ao desenvolver ações que podem abarcar palestras, audiências públicas, reuniões, campanhas etc.. São, portanto, atividades de mitigação dos danos causados por práticas nocivas que atrasam o desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, social, as quais não devem ser preteridas pelos servidores públicos que compõem a universidade, levando em consideração seus deveres legais no exercício do cargo.

3.6. Pensar a Pós-graduação no Brasil: dados e discussões fundamentais

Nesse momento, opta-se por desenvolver a questão da Pós-graduação no Brasil, elemento essencial na compreensão do presente objeto de pesquisa. A construção da pós-graduação *stricto sensu* — Mestrados e Doutorados — durante a

reforma universitária de 1968, a partir do documento fundador deste nível de ensino por meio do Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), conhecido como Parecer Sucupira, significou profunda ruptura com o padrão do nosso ensino superior. Esse instrumento se mostrou como a conversão de nossas tradicionais instituições de ensino em universidades modernas que abrigariam a pesquisa científica e tecnológica e formariam os recursos humanos de alto nível requeridos pelo “milagre econômico” em curso (Nobre; Freitas, 2017). Nesse sentido, entende-se que

Não é sem fundamento afirmar que a formação do sistema nacional de pós-graduação brasileiro foi o projeto mais bem sucedido no campo da educação superior desde a reforma universitária de 1968. Os números são notáveis e crescentes a cada ano (Cirani *et al.*, 2015; McManus; Baeta Neves, 2020). Os resultados confirmam o acerto de políticas públicas marcadas por uma inusitada continuidade e clareza de propósitos para os padrões nacionais (Neves, 2020, p. 24).

O papel central reservado à pós-graduação na reforma era realçado pela indicação de que a expansão do ensino superior deveria se dar prioritariamente pela expansão da matrícula em universidades e, com a intenção de se institucionalizar a pesquisa, isso impregnou as decisões mais importantes derivadas da reforma (Oliveira; Freitas, 2010). Refere-se aqui a elementos caros ao ensino superior como a implantação do regime de tempo integral, a dedicação exclusiva, a valorização salarial da titulação e a exigência de titulação formal para provimento de vagas docentes e progressão na carreira. Ademais, na estrutura das universidades públicas, logo surgiram as pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação e os conselhos de pós-graduação (Neves, 2020). Assim, “a pós-graduação seguiu curso próprio e, por muitos anos, restrito às iniciativas das universidades e instituições públicas de pesquisa e pouquíssimas instituições privadas, especialmente católicas” (McManus *et al.*, 2020, *apud* Neves, 2020).

Variados fatores contribuíram para o desenvolvimento contínuo da pós-graduação no Brasil (Catani *et al.*, 2010). É salutar dizer, ainda, que as agências federais tiveram papel relevante, assim como a realização periódica da avaliação (Furtado; Hostins, 2014) e a mobilização constante da comunidade e sua representação principal: o Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação. Desse modo, poucas políticas públicas tiveram tanta continuidade e o

reconhecimento da sua importância pelos sucessivos governos como a da pós-graduação, tendo planos concebidos e executados com foco na expansão e no suporte financeiro desta expansão, tendo um robusto programa de cotas institucionais de bolsas e recursos de custeio (Nobre; Freitas, 2017).

Nesse bojo, a avaliação periódica da pós-graduação pela Capes foi uma iniciativa inédita, constituindo relevante desafio para toda a comunidade e para a própria agência. Assim, ela possuiu um caráter pedagógico importante e ganhou forte legitimidade, uma vez apoiada no amplo envolvimento da própria comunidade da pós-graduação, através de representantes escolhidos a partir de listas formadas por indicações dos próprios cursos e programas para a coordenação e composição das comissões de acompanhamento e avaliação dos cursos nas diferentes áreas de conhecimento (Balbachevsky, 2005).

Destaca-se, ainda, que o Regime Militar foi responsável por um conjunto de reformas da educação, atribuindo-lhe “função instrumental [...] num evidente esforço de inculcar-lhe, em todos os níveis e ramos especializados, o sentido da objetividade prática”. A educação assume, desse modo, “função instrumental”, com o Regime promovendo a Reforma Universitária e, também, as reformas do ensino de 1º e 2º graus, na intenção de renovar “a fé da imensa população estudantil nas intenções e propósitos do Governo e rompendo óbices que emperram o funcionamento da máquina educacional brasileira” (Relatório, 1969, p. 210).

Faz-se necessário compreender, de antemão, que estas reformas ocorreram em um cenário marcado pelo controle político e ideológico da educação, cristalizados pela escassez de recursos para educação pública, repressão a professores e estudantes — que eram oposição ao regime — e, também, subordinação direta da educação aos interesses do capital (Alves; Oliveira, 2014). Há, ademais, um descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, observando-se a negação, na prática, do discurso de valorização da educação escolar e concorrendo para a corrupção e privatização do ensino, o transformado em negócio lucrativo e subsidiado pelo Estado (Germano, 2005, p. 106).

Relativo ao ensino superior, o cenário revelava um clima de terror: invasão e intervenção nas universidades; deposição de reitores, substituídos por

aliados ao regime; aposentadoria e demissão de professores; prisão de discentes e docentes. Assim, a agitação educacional desse período era intensa e se fazia presente em várias categorias e setores da área (Germano, 2005). O Regime Militar, diante desse cenário, no intuito de atender a estas demandas e retirar das universidades o foco da resistência ao regime, promoveu pequenas reformas da educação superior que, por meio dos Decretos de nº 53 de 1966 e nº 252 de 1967, implantaram as bases fundamentais da Reforma Universitária de 1968 (Alves; Oliveira, 2014).

Fávero (2006), nesse sentido, informa que, no início de 1968, a mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, exige do Governo medidas no sentido de buscar “soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes”. A resposta mais imediata a isto foi a criação, pelo Decreto nº 62.937/1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade”. No Relatório Final desse grupo consta que essa crise sensibilizou diferentes setores da sociedade, não podendo deixar de “exigir do Governo uma ação eficaz que enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais”. E acrescenta: “o movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva” (Relatório do Grupo de Trabalho, 1968, p.17). Embora houvesse limites que o Grupo de Trabalho atribui às suas funções, Florestan Fernandes (1974, p. 4-5) observa que o Relatório “contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem”.

Após isto, a formação de uma elite intelectual — alvo da preocupação dos militares — ganha destaque, trazendo uma nova formatação desse projeto. O passo inicial para materializar a reforma aconteceu por meio do Decreto-Lei nº 53 de 1966, que apresentava a necessidade de articulação entre ensino e pesquisa, que deveriam compor a organização de toda a universidade. Era proposto, também,

uma reestruturação das unidades nas universidades, assim como a distribuição dos cargos de professor entre as novas estruturas criadas (Alves; Oliveira, 2014).

O Decreto determinava que cada unidade universitária — Faculdade, Escola ou Instituto — seria definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudos, e este plano era incentivado a se realizar em 180 dias, contando com a assistência do então Ministério da Educação e Cultura. Porém, esta nova organização beneficiou a fragmentação dos saberes na universidade, com a criação de novas unidades, uma vez que o ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada eram realizados em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluíam no plano da Universidade (Brasil, 1966). Além disso,

O ano de 1968, foi marcado por grandes manifestações estudantis, de acirramento dos movimentos armados e, por outro lado, de recrudescimento do Regime Militar, que culminou com publicação do AI-5, um dos expedientes legais mais autoritários do período (Alves; Oliveira, 2014).

Nesse sentido, afirmam Alves e Oliveira (2014), que o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GRTU) produziu um relatório em que propôs que se intensificasse o processo de racionalização da administração universitária e de reorganização da estrutura das universidades, como já indicado nos Decretos de 1966 e 1967. Assim, a expansão do ensino superior se mostrava como uma possibilidade de resolver a crise dos excedentes, a falta de vagas nas universidades:

O anteprojeto de lei produzido pelo grupo, que se transformou na Lei nº 5.540 de 1968, materializou os pontos centrais da reforma: introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; adotou o sistema de crédito por disciplina e periodicidade semestral; dividiu o curso de graduação em duas partes, um ciclo básico e um ciclo profissional; modificou o regime de trabalho dos professores com a introdução da dedicação exclusiva; estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam se organizar, preferencialmente, sob forma de universidade e definiu as funções de ensino e pesquisa como indissolúveis no ensino superior (Brasil, 1983, *apud* Alves; Oliveira, 2014).

A Lei nº 5.540/1968, que materializou a Reforma Universitária, não apresentava, para os componentes do Regime Militar, novidades para a universidade (Alves; Oliveira, 2014). Para Chauí (1980) a universidade foi reformada no sentido de erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para

atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiou o golpe de 64 e reclamava sua recompensa”. Para Saviani (2008, p. 298) o legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. É, desse modo, neste cenário de reforma do ensino superior, que ocorre a constituição da pós-graduação, que ocupa papel importante na reconfiguração deste nível de ensino. A pós-graduação e a pesquisa passam, assim, a exercer uma centralidade significativa na materialização da reforma.

De acordo com Germano (2005) e Saviani (2008), a pós-graduação constitui um dos legados da Ditadura Militar, em que pese as polêmicas envolvidas, implementada a partir de 1968, enquanto uma das estratégias de consolidação da Reforma Universitária, destacando-se a perspectiva da formação de quadros de alto nível, a pesquisa e o desenvolvimento das ciências, principalmente em termos de novas tecnologias e conhecimento aplicados para o crescimento econômico do país.

É salutar destacar que o movimento de implementação da pós-graduação vinha se materializando desde o ano de 1965, quando o Parecer Sucupira (Parecer nº 977 CES/ CFE/1965) indicava a necessidade de conceituar e estabelecer a formatação dos cursos e também de desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados. Nesse caso, os cursos destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, ‘equivalentes aos de máster e doctor da sistemática norte-americana’ (CFE, 1965, p. 162). Senão, vejamos:

Já no ano seguinte à instalação do regime militar, a questão da pós-graduação foi objeto de análise no Conselho Federal de Educação. A pedido do ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, o conselheiro Newton Sucupira se debruçou sobre o assunto com o intento de conceituar a pós-graduação, tendo elaborado o Parecer n. 977 aprovado em 3 de dezembro de 1965 (Saviani, 2008, p. 308).

O Parecer Sucupira esforçou-se em conceituar o que seria a pós-graduação e a embrionária criação dos cursos de mestrado e doutorado. No mesmo ano foram identificados apenas 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado. Uma década depois, este número obteve um salto significativo, revelando a importância que a pós-graduação teve no projeto dos militares (Alves; Oliveira, 2014).

O histórico da pós-graduação apresentado pelo Parecer Sucupira traz a experiência da universidade norte-americana como um exemplo para a implantação dos estudos pós-graduados no Brasil. Enquanto justificativa para a criação dos cursos no Brasil, o conselheiro afirma que o “extraordinário progresso do saber em todos os setores” torna impossível fazer uma formação completa na graduação. Assim, os cursos de pós-graduação deveriam conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, se transformando em centro criador de ciência e cultura, mas também formando os professores universitários, conforme o Parecer (CFE, 1965, p. 165). Em Saviani (2008, p. 310) entende-se que o modelo americano serviu como referência para a implantação da pós-graduação no Brasil, mas a influência europeia também foi decisiva, uma vez que

a experiência de pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia.

Constata-se do exposto que a pós-graduação no Brasil assume o *locus* de elitização da educação superior, mas também de afirmação da pesquisa como uma das dimensões indissociáveis do trabalho docente na educação superior. Na análise de Saviani (2008, p. 210) “embora implantada segundo o espírito do projeto militar do ‘Brasil grande’ e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu em espaço privilegiado para o incremento da produção científica”. Ademais,

O processo de implantação da pós-graduação aconteceu de forma acelerada a partir de 1968 [...]. Para isto, teve papel preponderante a Capes, a quem competia o fomento dos cursos e a sua avaliação, e o CNPq, a quem competia incentivar as carreiras e a produtividade dos pesquisadores. Além disto, a pós-graduação brasileira contou, sistematicamente, com planos nacionais de pós-graduação, desde os anos 1970. Nesta direção, destacam-se os seguintes Planos Nacionais de Pós-graduação: I PNPG (1975- 1979); II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989); IV PNPG (2005-2010); V PNPG 2011-2020 (Alves; Oliveira, 2014, p. 362).

O I Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPG), de 1975, apresentava um pouco do histórico da pós-graduação, informando que haviam cerca de 50 instituições de ensino superior com cursos de pós-graduação: 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares, com 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação, incluindo 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado, indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas (Alves; Oliveira, 2014).

O crescimento do número de programas ganha relevância, mas também o número de titulados formados em dez anos é muito expressivo para uma pós-graduação recém-estruturada. Conforme Cury (2005), um dos motivos que explica este rápido crescimento e a consolidação da pós-graduação é a atuação da Capes e do CNPq, responsáveis, a partir do Decreto-lei nº 464, de 1969, em “promover a ‘formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior’ e compor para tanto uma política nacional e regional definida pelo CFE e promovida por uma comissão executiva” (CURY, 2005, p. 16). Ressalta-se, além disso, o surgimento e o fortalecimento de entidades de diferentes áreas do campo científico e universitário, que tiveram papel significativo na promoção do conhecimento.

Ainda conforme Alves e Oliveira (2014), apesar de todo o avanço mencionado, o I PNPG constata, ainda, um conjunto de problemas que precisavam ser resolvidos para consolidar a expansão da Pós-graduação, destacando que as características mais presentes no processo eram “o isolamento e a desarticulação das iniciativas; o insuficiente apoio e orientação por parte dos órgãos diretores da política educacional e, na maior parte dos casos, uma grande diversidade de fontes e formas de financiamento” (Brasil, 1975, p.121). O Plano constatava, ademais, que a continuidade dos programas estava “ameaçada pela inexistência de garantias, pela fragilidade dos vínculos entre os cursos e suas instituições, e pela perspectiva de redução ou corte de verbas” (Brasil, 1975, p.124).

Por outro lado, afirmava o documento que os cursos “são muito pouco eficientes” e, neste quesito, foi avaliado o tempo para a realização dos cursos, a evasão e, por conseguinte, os baixos números de concluintes. No documento destacava-se, também, a concentração regional dos programas e cursos de pós-

graduação e se chamava a atenção para o fato de que “o atendimento em escala nacional depende, em grande parte, da fixação dos recursos humanos em todos os setores básicos do trabalho científico e nas várias regiões geoeeducacionais” (Brasil, 1975, p. 125). Alves e Oliveira (2014) chamam a atenção, além disso, para o fato de que os problemas da Pós-graduação no Brasil persistiram na avaliação seguinte, indicando a necessidade de aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação, ao passo que ganhavam centralidade o estímulo e o apoio à investigação científica e tecnológica, integrada ao desenvolvimento tecnológico do país:

A avaliação realizada, em 1982, pelo II Plano Nacional de Pós-Graduação, apresentava um diagnóstico de dificuldades que se assemelhava em muito com o realizado pelo Primeiro Plano: “excessiva dependência de recursos extra-orçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio, continuam sendo problemas básicos da pós-graduação atual” (BRASIL, 1982, p.178 *apud* Alves; Oliveira, 2014, p. 364).

Com este cenário se instituiu o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986/1989) que objetivava: a) a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; b) a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; e c) a integração da pós-graduação ao setor produtivo. Nas palavras de Oliveira e Fonseca (2010), este Plano enfatizava o papel da pós-graduação no desenvolvimento nacional e demandava-se a formação de recursos humanos de alto nível, visando à independência econômica, científica e tecnológica para o País.

Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse Plano residia no desenvolvimento da pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação. Requeria-se, ainda, a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia e ao “setor produtivo”, em atendimento das prioridades nacionais. Lembra-se, nesse cerne, que tanto a lei nº 5.540/68 como a Constituição Federal de 1988 estabeleceram o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades, o que certamente implicou na institucionalização da pós-graduação e da pesquisa (Oliveira; Fonseca, 2010).

Com o III PNPG (1986-1999) reconhecia-se o crescimento da pós-

graduação e da formação de novos pesquisadores. Apesar disso, os números sinalizavam pontos de estrangulamento especialmente quanto ao elevado grau de saturação de parte do sistema de pós-graduação, observando-se um número excessivo de orientandos para os pesquisadores disponíveis (Alves; Oliveira, 2014). Além disso,

Acompanhando o processo de consolidação, percebemos todo um movimento articulado do estado brasileiro em direção à pós-graduação: órgãos responsáveis pela normatização, acompanhamento, avaliação, fomento, mas também um planejamento bem estruturado das ações em desenvolvimento. A pós-graduação tornou-se, pois, uma política de Estado, contando com a efetiva participação dos docentes da pós-graduação, dos pesquisadores e das entidades científicas das diferentes áreas do campo científico-universitário (Alves; Oliveira, 2014, p. 366).

A partir da segunda metade dos anos 1990, a pós-graduação continua a crescer acentuadamente. De 1976 a 1990, o número de cursos saltou de 673 para 1.485. Porém, na primeira metade dos anos 1990, o crescimento não foi tão acentuado, passando de 1.485, em 1990, para 1.624, em 1996. Todavia, no período de 1996 a 2004, registra-se novamente um crescimento expressivo, passando de 1.624 para 2.993. Se considerarmos o número de cursos recomendados pela Capes, no período de 1976 a 2004, houve um salto de 673 para 2.993 cursos, aumento de 5,6% ao ano. No quadro 1 abaixo tem-se a evolução do SNPG em número de cursos abertos:

Quadro 1 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-graduação: Número de Cursos no anos 1976, 1990, 1996 e 2004

Nível	1976(1/)	1990	1996	2004 (21 maio)	Taxa geométrica (% ao ano)		
					2004/1976 (27a 5m)	2004/90 (13 a 5m)	2004/96 (7a 5m)
Mestrado	490	975	1.083	1.959	5,2	5,3	8,3
Doutorado	183	510	541	1.034	6,5	5,4	9,1
Total	673	1.485	1.624	2.993	5,6	5,4	8,6

(1/) Ano de início do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação pela Capes.

Fonte: Brasil, Capes/PNPG - 2005-2010 (BRASIL, 2004, p. 28).

Destaca-se que a oferta dos cursos de mestrado e doutorado é bem maior nas Instituições de Ensino Superior públicas no ano de 2004, tendo 82% da

oferta em cursos de mestrado e 90% dos cursos de doutorado, com as instituições federais tendo a oferta de 55% dos cursos, enquanto que as estaduais respondiam por 27%, seguidas dos particulares, com 18%. Destaca-se, ainda, que o setor privado cresceu de forma expressiva na pós-graduação, passando de 87 cursos para 346 no mestrado e de 44 para 96 no doutorado, no período correspondente de 1996 a 2004 (Brasil, 2004).

Faz-se necessário observar, nesse sentido, que há o crescimento do número de cursos de mestrado e de doutorado, mas também há o recrudescimento expressivo no número de alunos matriculados. No ano de 1987 eram 37.195 alunos matriculados no mestrado e, em 2003, este número saltou para 112.314, representando um crescimento de 300% no período avaliado. Considerando o doutorado, o número de matriculados, que era 7.914 em 1987, em 2003 representava 40.213 matriculados. No que se refere ao número de titulados no mestrado, que em 1990 era de 5.737, em 2003 foi de 27.630. Já os titulados do doutorado passaram de 1.302, em 1990, para 8.094, em 2003. Ressalta-se, por oportuno, que também ocorreu aumento significativo no número de docentes atuando na pós-graduação *stricto sensu*; em 1987 havia 13.349 docentes e, em 2003, este número chegou a 32.354 (Brasil, 2004).

Em 2005, ocorre a aprovação do IV PNPG - 2005-2010 (Brasil, 2005). A política aqui aponta que a pós-graduação deve contribuir com o desenvolvimento econômico-produtivo, com as políticas de Estado e com as organizações da sociedade. Segundo Oliveira e Fonseca (2010), o PNPG (2005-2010) enfatiza a expansão do sistema, a melhoria do seu desempenho, a necessidade de financiamento para sua sustentabilidade, a diversificação do modelo de pós-graduação, a cooperação internacional, a formação de recursos humanos no exterior e, finalmente, uma avaliação baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Além disso,

A interação entre universidade e empresa é mais efetivamente buscada, por meio de novas formas de fomento e de regulamentação, tendo em vista gerar conhecimentos, tecnologias e inovações que favorecessem a competitividade industrial, sobretudo em áreas consideradas estratégicas, tais como: softwares, fármacos, semicondutores e microeletrônica, biotecnologia e nanotecnologia, biodiversidade, energia, dentre outras

(Alves; Oliveira, 2014, p.368-369).

Segundo Alves e Oliveira (2014), em maio de 2004 havia 2.993 cursos de mestrado e doutorado funcionando no país e em 2014 este número saltou para 5.670, sendo 3.157 mestrados acadêmicos, 1.941 doutorados e 572 mestrados profissionais. Relevante destacar que a maior parte desses cursos/ programas se concentra nas regiões sudeste e sul do país, consideradas as mais ricas e consolidadas, em termos da oferta de educação superior, onde também se concentram os cursos com a melhor avaliação no sistema Capes, ou seja, com notas de cinco a sete. Dentre as áreas com maior número de cursos/programas destacam-se: interdisciplinar, ciências agrárias, educação, letras/ linguística, medicina, biodiversidade e ensino. Abaixo, arrola-se o quantitativo de Programas e Cursos de Mestrado e Doutorado recomendados e reconhecidos pela Capes distribuídos por região do país, de onde depreende-se a concentração dos cursos/programas nas regiões Sudeste e Sul, havendo grande carência na região Norte e Centro-Oeste, principalmente:

Tabela 2 — Relação de Programas e Cursos de Mestrado e Doutorado Recomendados e Reconhecidos, por Região

REGIÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	308	138	7	37	126	434	264	133	37
Nordeste	752	356	16	99	281	1.033	637	297	99
Norte	195	98	4	32	61	256	159	65	32

Sudeste	1.741	404	28	288	1.021	2.762	1.425	1.049	288
Sul	795	282	7	116	390	1.185	672	397	116
Brasil:	3.791	1.278	62	572	1.879	5.670	3.157	1.941	572

Fonte: SNPG Data Atualização: 20/06/2014.

Legenda: M - Mestrado Acadêmico / D – Doutorado / F - Mestrado Profissional / M/D - Mestrado Acadêmico/Doutorado

Em 2010, foi aprovado o PNPG 2011-2020, com novas diretrizes, estratégias e metas que explicitaram a política e a expansão da pós-graduação e da pesquisa no Brasil. O foco do plano centrou-se na expansão e na correção de assimetrias regionais, na criação de uma agenda nacional de pesquisa, sobretudo em áreas prioritárias, aperfeiçoamento da modelo de avaliação da Capes, incentivo à interdisciplinaridade e à ações voltadas para elevar a qualidade da educação básica e outras modalidades de educação. Paralelamente a este Plano, foi aprovado, em junho de 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que também traz duas metas e estratégias para expansão da pós-graduação (Alves; Oliveira, 2014). Nesse sentido, aponta-se que

A meta 14 do PNE trata de “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014). Em 2011, foram titulados 42.830 mestres e 12.217 doutores no país. Portanto, o esforço nos próximos 10 anos, a contar da aprovação do PNE, deverá se concentrar na formação de doutores, que implicará em duplicar as matrículas existentes (Alves; Oliveira, 2014, p. 370).

Já a meta 13 do PNE propôs “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”. Se considerarmos só as IES públicas, estes percentuais já foram atingidos (Brasil, 2014).

Acompanhando a trajetória de implantação da pós-graduação no Brasil, percebe-se que a Reforma Universitária realizada no Regime Militar impõe um desafio para a universidade brasileira, qual seja realizar a pesquisa que pudesse alavancar e sustentar o desenvolvimento econômico proposto pelo regime, incluindo a formação da elite intelectual brasileira. Desse modo, a pós-graduação foi considerada uma das bases da Reforma Universitária de 1968 que, seguindo prioritariamente o modelo americano, criou cursos de mestrado e doutorado que alavancaram a pesquisa e a formação de novos intelectuais. A consolidação de um sistema de pós-graduação como espaço de excelência para o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa obteve como produto um corpo docente

altamente qualificado que, durante as últimas décadas, originou mecanismos de seleção gradativamente mais exigentes para os docentes e discentes, intensamente modelados pelas agências de avaliação e fomento, especialmente Capes e CNPq (Alves; Oliveira, 2014).

A pós-graduação no Brasil ampliou-se associada ao modelo de avaliação e financiamento concebido no âmbito da Capes. Logrando de legitimidade junto à comunidade científica, a avaliação tem, no entanto, acentuado o trabalho docente e a produtividade intelectual, tendo em vista alcançar uma performance produtiva que desenvolva o país no cenário competitivo da globalização e da ciência internacional (Alves; Oliveira, 2014).

Nessa seara, o quantitativismo vem sendo objeto de questionamentos no campo acadêmico, principalmente quanto à sua utilização como medida básica da qualidade dos cursos. Este certamente constitui um dos dilemas atuais da pós-graduação, cada vez mais preocupada com a produção intelectual e com os resultados, secundarizando o debate sobre a formação e qualidade da produção. É axiomático, no entanto, o patrimônio intelectual e material constituído no Brasil a partir da estruturação da pós-graduação desde a sua gênese. O sistema de pós-graduação e pesquisa no Brasil, com seu modelo de fomento, avaliação, acompanhamento e envolvimento da comunidade científica, guarda grande prestígio nacional e internacional, sendo referência para governos de vários países e para a comunidade científica internacional. A pós-graduação brasileira contribuiu, dessa forma, para a formação de docentes e pesquisadores de alto nível e para o desenvolvimento da pesquisa, das ciências e tecnologias como parte da vida indissociável do trabalho acadêmico nas universidades (Alves; Oliveira, 2014).

Dentre os aspectos que mais impactam os cursos/programas na atualidade, conforme Alves e Oliveira (2014) destacam-se: o fortalecimento da produção bibliográfica como critério de avaliação, a internacionalização do conhecimento, a ênfase na interdisciplinaridade, a avaliação permanente do desempenho; o enfoque nos resultados e produtos, a intensa vinculação entre avaliação e fomento e a priorização de algumas áreas consideradas estratégicas pelas agências de fomento, dentre outros.

Para Fávero (2006, p. 35) tratar sobre a universidade no país e seus

impasses, incluindo o ano de 1968, implica rever uma caminhada complexa, plena de obstáculos. Para a autora, é “inadiável, nos dias atuais, reconstruir com seriedade e competência o trabalho universitário, vendo nele um empreendimento difícil, mas imprescindível, processo esse que deverá ser entendido e assumido como algo em permanente construção”.

Por fim, entende-se que pensar a Pós-graduação no Brasil é relacionar variáveis formais, mas também culturais, que impactaram fortemente na condução das atividades e nos parâmetros envolvidos, no que se nota a produção de um desenvolvimento que fora atrelado a medidas controversas, muito ligadas a processos violentos e autoritários, quando nos referimos, sobretudo, ao período do Regime Militar no Brasil. Questiona-se, assim, a que custo a Pós-graduação cresceu em nosso país e porque até hoje não foi possível desenvolver de forma satisfatória a descentralização dos programas e cursos, concentrados nas regiões sudeste e sul.

Nessa discussão, abre-se um parêntese para enfatizar que dentre os jovens há um grupo específico no qual os diagnósticos de transtornos mentais têm crescido de forma muito expressiva nos últimos anos: os estudantes universitários. Desse modo, há uma série de estudos realizados em diversas partes do mundo, os quais evidenciam que as taxas de doenças mentais — depressão, ansiedade, crise de pânico, distúrbios do sono e risco de suicídio — são muito maiores dentre estudantes matriculados em cursos de graduação e, sobretudo, de pós-graduação, se comparado à população em geral. Em se tratando de pós-graduandos, há o enfrentamento de um conjunto de desafios relacionados à passagem da graduação para a pós-graduação, sendo, inclusive, este ambiente altamente desafiador, pois as demandas e as cobranças são mais intensas, se comparadas às exigências na graduação (Costa; Nebel, 2018). Há de se relacionar tais fatos à realidade dos cotistas de cursos de Pós-graduação *strico sensu* no Brasil para melhor compreensão do objeto de estudo.

Portanto, o curso de mestrado e, sobretudo, de doutorado constitui-se tarefa árdua, que representa uma série de desafios ao jovem pesquisador: desenvolvimento da dissertação/tese, exame de qualificação, participação em eventos nacionais e internacionais, cumprimento dos créditos das disciplinas,

publicação de artigos em periódicos qualificados, defesa etc.. Além disso, há as dificuldades financeiras, os aspectos familiares, pessoais, emocionais, profissionais, conjugais, dentre outros. As doenças mentais, por esse motivo, configuram-se como um grave problema de saúde pública, ao afetar milhares de pós-graduandos, prejudicando, diariamente, a vida acadêmica, social, conjugal e profissional (Costa; Nebel, 2018).

Dessa forma, não estamos nos referindo a um ambiente livre de desafios. A Pós-graduação, sobretudo em um país com tantos problemas sociais como o Brasil, ao passo que constitui uma grande oportunidade e em elemento de transformação social, representa um ambiente catalisador de sofrimentos psíquicos, inerente às cobranças sociais e à competitividade laboral crescente:

Não raramente, todos estes desafios, em conjunto, acabam afetando a saúde física e, sobretudo, mental dos estudantes. Com efeito, durante a jornada na pós-graduação, muitos pós-graduandos acabam desenvolvendo ansiedade, depressão, distúrbios do sono, dentre uma série de outras doenças psíquicas. Grande parte deles opta por sofrer em silêncio, principalmente, porque existe ainda um grande tabu na sociedade em torno dos transtornos mentais, inclusive dentro da universidade, espaço o qual, pelo menos em teoria, deveria ser aberto ao diálogo (Costa; Nebel, 2018, p.2).

Historicamente, as universidades são espaços voltados à formação de uma elite intelectual e profissional e a adaptação à rotina da vida universitária exige, invariavelmente, a mobilização de complexos recursos cognitivos e emocionais dos estudantes (Padovani *et al.*, 2014).

Os estudantes universitários, como todos os jovens adultos, precisam lidar com as mudanças psicológicas e psicossociais ligadas ao desenvolvimento de uma vida pessoal autônoma (Bayram; Bilgel, 2008). Além de enfrentar essas profundas transformações, os universitários têm de lidar ainda com o rol de demandas acadêmicas exigidas pela universidade. Conforme destacam Padovani *et al.* (2014), as exigências e as expectativas da vida universitária vulnerabilizam o bem-estar psicológico dos estudantes (Costa; Nebel, 2018, p.2).

Costa e Nebel (2018) afirmam que o estudo da FONAPRACE revelou, além disso, que as principais dificuldades emocionais enfrentadas pelos estudantes, as quais interferem no seu desempenho acadêmico são: ansiedade; insônia ou alteração significativa do sono; sensação de desamparo, desespero ou desesperança; sensação de desatenção, desorientação ou confusão mental; timidez excessiva; depressão; medo ou pânico. O estudo mostra, ainda, que as principais

consequências decorrentes desses problemas na vida acadêmica dos estudantes são: falta de motivação para estudar; dificuldades de concentração; baixo desempenho acadêmico; reprovações; trancamento de disciplinas; mudança de curso.

Tal realidade é comum também entre pós-graduandos; as pesquisas publicadas apontam que o nível de estresse mental neste grupo é bem mais elevado do que entre os graduandos. Conforme aponta Costa e Nebel (2018) em pesquisa realizada em 2013 pela Associação dos Pós-Graduandos da UFRGS com alunos de mestrado e doutorado da universidade, há resultados bem preocupantes. O estudo demonstrou que os participantes sofriam com uma série de problemas, como por exemplo: dificuldades de interação social (17,8%); aumento da irritabilidade (37,3%); diminuição da motivação (41,2%); dificuldades de concentração (35,8%) e distúrbios do sono (50%). Todas essas demandas exigem um alto grau de envolvimento cognitivo e emocional, podendo levar ao desenvolvimento de uma série de distúrbios mentais, sobretudo nos indivíduos que se encontram em estado de vulnerabilidade psicológica. Nesse sentido,

O pesquisador Robson Cruz, doutor em Psicologia pela UFMG, destaca que há uma série de indícios de que a pós-graduação é um ambiente propício ao desenvolvimento de transtornos mentais. Em uma entrevista concedida recentemente à TV UFMG7, Cruz aponta que um desses indícios é o fato de que a pós-graduação cria um senso diário de incompletude nos pós-graduandos, ou seja, gera a sensação de que o estudante não conseguiu concluir todas as tarefas que deveriam ter sido realizadas naquele dia. A impressão que fica para o estudante é que o dia não teve início, meio e fim (Costa; Nebel, 2018, p. 11).

Cruz aponta ainda outros fatores que, em seu ponto de vista, podem estar relacionados ao desenvolvimento de doenças mentais em estudantes de pós-graduação: o choque que causa a passagem da graduação para o mestrado; o bloqueio da escrita; a pressão exercida por alguns programas; e a demora em procurar auxílio psicológico por parte do próprio estudante. Arthuro (2012) destaca que os casos de transtornos mentais entre os pós-graduandos são causados por três motivos principais: prazos pouco flexíveis; avaliações pouco frequentes do projeto, as quais ocorrem, geralmente, na fase final do mestrado ou do doutorado, o que sobrecarrega o estudante e o próprio nome “defesa”, que por si só já indica que o estudante passará por um “ataque” durante a banca. Além disso,

A maior parte dos estudantes de pós-graduação que estudam no Brasil é bolsista da CAPES, do CNPq, ou de alguma outra agência de fomento à pesquisa, como FAPESP, FAPERJ etc. Os bolsistas não têm direito a férias, 13º salário, auxílio doença, e a nenhum outro tipo de direito trabalhista. O tempo em que o estudante permanece como bolsista também não conta para fins de aposentadoria (Costa; Nebel, 2018, p. 12).

Na verdade, os prazos para conclusão dos cursos de mestrado e de doutorado no Brasil passaram por uma significativa redução nas últimas décadas. O Boletim Informativo da CAPES (INFOCAPES), publicado em 1997, por exemplo, aponta que, em 1995, o prazo médio de titulação no país era de 3,9 anos no mestrado e de 5,1 anos no doutorado. Segundo a Coordenação, era necessário reduzir os prazos, os quais estariam na contramão dos parâmetros internacionais de pós-graduação (Costa; Nebel, 2018).

Assim, em 2002, a CAPES publicou a sua Portaria de Nº 52, a qual estabeleceu que as bolsas de estudos concedidas pela Coordenação teriam duração máxima de 24 meses, no caso do mestrado, e meses no doutorado. Com essa medida, a CAPES forçou não apenas os programas, mas também os próprios estudantes a reduzirem o tempo médio de titulação. O prazo de conclusão, inclusive, é um dos fatores determinantes na avaliação dos programas, de modo que, quanto menor o prazo médio de titulação de seus estudantes, maior a possibilidade de um programa receber nota alta na avaliação da CAPES (Costa e Nebel, 2018, p. 12).

Desse modo, a redução no prazo de defesa afetou, sobremaneira, os estudantes de mestrado, pois possui como tarefa principal preparar o aluno com os subsídios teóricos e metodológicos necessários à prática científica, suprimindo ainda as carências deixadas pela graduação, qualificando-o para o ingresso no doutorado.

Por fim, entende-se que a Pós-graduação no Brasil — embora tenha obtido enormes avanços ao longo do tempo, não sem experimentar momentos de ataque e desvalorização — necessita de melhorias em aspectos muito particulares e complexos, que fatalmente envolvem toda a sociedade, no sentido de construir essa evolução tão importante.

4 DIREITO À EDUCAÇÃO E AS COTAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

No atual capítulo é abordado o direito à educação, além de se desenvolver uma análise histórica das cotas nas universidades públicas brasileiras, categorias analíticas imprescindíveis ao melhor entendimento da política pública em análise. Com este tópico é possível compreender as nuances que permitiram que as cotas chegassem à pós-graduação no Brasil; antes disso, também é realizada uma discussão sucinta acerca de como o direito à educação traçou sua trajetória no Brasil e no mundo.

4.1 Direito à educação: diagnóstico jurídico e análise de contexto

A educação, de forma geral, está presente em nosso cotidiano desde os primeiros anos de vida, sendo através desta que desenvolvemos a leitura, a escrita e a interpretação, possibilitando o desenvolvimento intelectual e a socialização, por exemplo. Os direitos humanos compreendem direitos sociais, econômicos e culturais, constituindo-se como fundamentais, segundo a nossa Carta Magna, incluindo a educação, que se insere em nosso ordenamento jurídico enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, conforme o artigo 205 (Brasil, 1988).

Isto posto, compreende-se que o pleno desenvolvimento pessoal, a formação cidadã e a qualificação laboral do indivíduo devem, prioritariamente, constituir-se através de processos educacionais. Nossa Constituição Federal (CF) preconiza, ainda, que a liberdade de aprender é garantida, além da liberdade de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, conforme o artigo 206, II.

Ademais, a Carta Magna menciona princípios que regem atuações imprescindíveis do Estado para a colaboração ao desenvolvimento educacional universal, em seu artigo 206, incluindo a igualdade de condições educacionais, que devem ser indispensavelmente de qualidade, dentre outras garantias como: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em

estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos na rede pública; a gestão democrática do ensino público; a garantia de padrão de qualidade; o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Mais adiante, a CF, em seu artigo 208, também trata de resguardar a gratuidade da educação pública, a universalização do ensino médio, o atendimento às pessoas com deficiência, bem como outras garantias constitucionais, tais como: a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; a progressiva universalização do ensino médio gratuito; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Além disso, este artigo garante o acesso ao ensino obrigatório e gratuito enquanto direito público subjetivo, sendo que seu descumprimento – leia-se: a oferta irregular – importa responsabilidade da autoridade competente.

Ainda no âmbito da nossa atual Constituição, Lemes (2019) aponta que é previsto o direito fundamental social à educação nos seguintes dispositivos: artigo 6º, identificando tal direito como fundamental e social, sem maiores detalhes; artigo 7º, IV, tratando que o salário-mínimo deverá ser capaz de atender as diversas necessidades da pessoa e de sua família, inclusive o direito à educação; artigo 22, XXIV, que institui como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; artigo 23, V, estatuinto que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios possuem competência comum para proporcionar os meios de acesso à educação (dentre outros direitos); artigo 24, IX, afirmando que é competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar concorrentemente

sobre educação (dentre outros direitos); artigo 30, VI, que é competência municipal a manutenção, com a colaboração técnica e financeira da União e dos Estados, de programas de educação infantil e de ensino fundamental; artigo 150, VI, “c”, vedando à União, Estados, Distrito Federal e Municípios a instituição de impostos sobre instituições de educação (dentre outras), acerca de seu patrimônio, sua renda ou de seus serviços; do artigo 205 ao 214, correspondentes à Seção I (do Capítulo III, do Título VIII – Da Ordem Social) que trata exclusivamente do direito à Educação.

Para além da atual CF, e antes da sua existência, a Constituição da UNESCO, em 1945, adotada em Londres, destacava a importância de oportunidades plenas e iguais de educação para todos, enquanto tal normativo buscava a paz internacional, o bem-estar comum da humanidade, dentre outros objetivos. Por sua vez, alguns anos depois, em seu artigo 26, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) prescrevera que todo ser humano tem o direito de ingressar em instituições voltadas para o pleno desenvolvimento da personalidade, da humanidade e do fortalecimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Nesse sentido, entende-se que a população deve, constantemente, exigir das instituições públicas e privadas uma educação de qualidade (Diniz; Costa, 2021).

Apointa-se, ainda, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos harmonizou o rol de direitos civis e políticos, em um arcabouço de direitos sociais, econômicos e culturais (Piovesan, 1998, *apud* Timóteo; Oliveira, 2021). Na visão de Timóteo e Oliveira (2021, p. 422), o maior empecilho ao cumprimento dos direitos humanos, atualmente, não é justificá-los, mas protegê-los: “Trata-se, portanto, de um problema não mais filosófico, mas político”. Ademais, a pauta da efetividade do direito à educação alcançou a Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), elaborada em 2015, que inseriu enquanto objetivo das nações “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Nesse diapasão, nos ensina Torres (1995) que, com o passar do tempo, o direito à educação foi elevado a direito subjetivo público, o qual o deu status de direito fundamental e mínimo existencial, cabendo ao Estado, através de sua função

jurisdicional, garantir-lhe a execução.

Ressalta-se, ademais, que a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação instituiu que as IFES devem desenvolver políticas de inclusão em seus programas de Pós-graduação. Tal Portaria foi editada no âmbito da Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010).

No entanto, posteriormente, o então ministro da educação Abraham Weintraub revogou o referido normativo, através da Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020, a qual foi revogada poucos dias depois pela Portaria nº 559, em 22 de junho, diante do clamor social. Assim, a Portaria nº 13 determina:

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

O supracitado normativo ainda previu que as Instituições Federais de Ensino criassem comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das ações afirmativas propostas. A CAPES, por sua vez, ficou a cargo de coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, a fim de fornecer os subsídios para o acompanhamento das ações de inclusão na pós-graduação, inclusive para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação.

Conforme afirma a presidenta da Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) à época, Tamara Naiz, a portaria que concedeu à pós-graduação brasileira as cotas, faz-se relevante para tentar atenuar a falta de oportunidade por que passa, historicamente, uma parcela da população. A portaria foi baseada no Projeto de Lei 2890/2015, da Frente Parlamentar Mista em Defesa da Pós-Graduação, da Ciência e da Tecnologia, fruto da Caravana à Brasília realizada em abril de 2015. Logo, a criação de cotas nos cursos de pós-graduação era, à época, uma demanda antiga da ANPG, que discutia o tema desde antes do ano de 2014. No 24º Congresso Nacional de Pós-Graduandos essa pauta fora definida como uma das bandeiras para o período que se seguiu; os estudantes chegaram a acampar em frente ao MEC por mais direitos e pelo estabelecimento de

um grupo de trabalho para analisar, dentre outras questões, as cotas na pós-graduação. A ANPG, com o apoio de entidades dos movimentos sociais e estudantil, intensificou a pressão sobre o governo até que a medida saísse do papel. Em 2015, a ANPG organizou a Caravana a Brasília e o Ocupe Brasília, com o apoio do movimento nacional de pós-graduandos (ANPG, 2018).

Nesse complexo contexto, entende-se que os direitos humanos somente são efetivamente incorporados ao cotidiano social, influenciando efetivamente na vida da população, quando há políticas públicas que contemplam a participação social, considerando a diversidade de interesses e visões (Timóteo; Oliveira, 2021). Muitas dessas políticas podem se configurar enquanto ações afirmativas, que referem-se a um conjunto de políticas públicas voltadas à proteção de grupos subjugados que são alvo de discriminação, no sentido de remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso dessas comunidades ao mercado de trabalho, às universidades e às posições de liderança na sociedade (Oliven, 2007a).

As ações afirmativas — com base em critérios raciais — promovem a minimização do racismo negro, utilizando-se de discriminação positiva. Assim, elas trabalham no objetivo de reduzir a ausência de pessoas pretas/pardas nas universidades públicas, sobretudo nos cursos mais concorridos. Um empecilho que surge, nessa seara, diz respeito à dificuldade de definição de raça no Brasil, sobretudo quanto à definição de quem é preto e quem não é, já que se trata de uma sociedade altamente miscigenada. Nesse sentido, a autoclassificação incita desconfianças; no entanto, há de se considerar que parte considerável da população é a favor das ações afirmativas com o uso desta modalidade, em detrimento da existência de comissões de avaliação de raça (Oliven, 2007b). Para a referida autora, a discussão, de cunho complexo, acerca das cotas raciais nas universidades toca em inúmeros pontos nevrálgicos da sociedade brasileira, desvelando contradições sociais profundas e revelando as relações entre universidade e sociedade, bem como:

a formação da elite; a constitucionalidade da implementação de políticas de cotas raciais, o possível alcance das mesmas; as mazelas de nosso passado escravocrata, a ideologia da “democracia racial” brasileira, a discriminação contra negros e pardos, ainda presente em nossos dias; a questão da distribuição de renda, a necessidade do reconhecimento de todos os grupos sociais como um direito de cidadania e, por último, mas

não menos importante, qual o nosso projeto de nação (Oliven, 2007b, p. 43).

Faz-se relevante ressaltar, também, que as ações afirmativas são entendidas, outrossim, como medidas de reparação de danos causados a gerações antepassadas, as quais vivenciaram o cruel processo de escravização durante séculos, e que ainda permanecem sem o devido amparo estatal. É dizer, trata-se de uma política não vitalícia, mas que surge a partir da consciência da desigualdade e dos seus inúmeros males, para que ocorra justiça social e a efetivação do preceito constitucional da dignidade da pessoa humana.

Convém salientar, além disso, que, experiências exitosas, assim como projetos de lei do país, têm procurado conjugar os fatores de origem social, através da reserva de vagas nos cursos superiores a estudantes oriundos de escolas públicas e a identificação étnico-racial. A necessidade de reconhecimento de todos os grupos sociais como iguais é a base para o reconhecimento dessas ações afirmativas como legítimas e urgentes.

No entanto, para Bento (2005, p. 1) as reivindicações sociais em torno das cotas raciais ainda apresentam obstáculos na prática:

Em um contexto, onde os lugares de poder são hegemonicamente brancos, e a reprodução institucional destes privilégios é quase que automática, as mudanças exigem uma explicitação por parte dos excluídos, que aparece na reivindicação de cotas para negros. Ou seja, no caso dos negros, as cotas têm que ser declaradas. E daí surgem as barreiras. Barreiras em defesa dos privilégios. As barreiras interpostas aos processos de mudança na distribuição de negros e brancos no espaço institucional são barreiras fortes, profundas, que não cedem com facilidade. A dimensão primária das forças que estão em jogo - ganância, soberba e voracidade, combina-se com instâncias mais circunstanciais, medo do desemprego, das "minorias" e da violência, e esta combinação, caracteriza alianças fortes e resistentes.

Nesse contexto, um levantamento realizado em 2015, por um grupo de trabalho (GT) criado no Ministério da Educação (MEC), utiliza dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e apresenta o perfil racial da população brasileira: 47,7% de brancos, 50,7% de negros (pretos e pardos), 1,1% de amarelos e 0,4% de indígenas. Em março de 2016, o referido GT apontou que a pós-graduação brasileira se divide da seguinte forma no quesito raça: 70,86% de brancos, 27,08% de negros, 1,76% de amarelos e 0,31% de indígenas. Além disso,

23,91% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, dos quais a faixa etária de 15 a 64 anos concentra 24,90% das 45.606.048 pessoas com deficiência. O grupo identificou que apenas 0,5% dos estudantes analisados declararam ter alguma deficiência, permitindo inferir que, de fato, existe uma falta de oportunidade e igualdade de ingresso para essa parcela da população. Para Pereira (2019, p.107), além da evidência estatística, destacou-se no relatório um número reduzido de instituições de ensino que possuíam ações inclusivas:

Assim, destaca o GT, a necessidade imediata de que ações sejam realizadas pelo Governo Federal para criar processos de inclusão de estudantes autodeclarados negros, indígenas e com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado e em programas de mobilidade internacional.

Sem muito esforço, vê-se que a desigualdade ainda está fortemente presente dentro dos muros das universidades públicas. Isto posto, abre-se o debate para um melhor entendimento quanto à gênese das cotas universitárias nestas instituições do país.

4.2 A origem das cotas nas universidades públicas brasileiras

Sob uma perspectiva histórica, Deus (2008) *apud* Lugão (2010) nos lembra que, sobretudo na segunda metade da década de 1990, durante o primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação adotou uma política progressiva de asfixiamento das universidades públicas e posterior concessão de autonomia administrativa, no intuito de compensar a escassez financeira destas instituições.

A partir da segunda metade da década de 2000, o governo de Luís Inácio Lula da Silva inicia um processo de expansão do Ensino Superior, com o argumento da democratização do acesso e da permanência, via reestruturação e expansão da Rede Federal de Ensino Técnico, Médio e Superior Tecnológico, política de cotas, bolsas integrais e parciais em IES privadas e aumento de vagas, de matrículas e de cursos nas Universidades Federais, dentre outras medidas (Deus (2008) *apud* Lugão (2010)). É necessário, inclusive, reforçar as nuances subjetivas envolvidas nos processos de inclusão universitária em todas as suas camadas sociais,

considerando que:

As ações afirmativas também aparecem como um desafio novo das novas institucionalidades que vão desde as organizações dos tempos e dos espaços, dos currículos e das ofertas, até mesmo às linguagens. Significa uma atenção ao protagonismo cada vez mais reclamado pelos chamados movimentos sociais – de múltipla vertente, orientação e matriz – evidentemente, portadores de maior ou menor legitimidade quanto mais se aproximam do debate em torno do bem e do bem comum (UNESCO, CNE, MEC, 2012, p. 19).

Em consonância com Daflon *et al.* (2013), sabe-se que as primeiras IES a adotarem o sistema de cotas no Brasil foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que chamaram a atenção da grande imprensa e da opinião pública à época. Primeiramente, essas duas universidades reservaram 40% das suas vagas para a “população negra e parda”, de acordo com os termos da Lei Estadual 3.708/2001. A medida, porém, não foi pioneira na modificação do sistema de seleção para ingresso em ambas as universidades. Ao final do ano de 2000, já havia sido sancionada a Lei n. 3.524, que instituiu 50% das vagas nas universidades estaduais para alunos oriundos de escolas públicas. Portanto, no primeiro vestibular sob esse sistema, em 2003, 90% das vagas eram destinadas ao sistema de cotas. As universidades, no entanto, decidiram introduzir as cotas raciais dentro das cotas para estudantes egressos da rede pública.

Os referidos autores ainda lembram que algumas críticas surgiram após essas medidas e, a partir de então, as leis estaduais 4.151/2003 e 5.074/2007 alteraram a proporção e distribuição das vagas reservadas, instituindo 20% para alunos oriundos da escola pública, 20% para candidatos pretos e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço; todos estes aliados ao critério de carência socioeconômica (Daflon *et al.*, 2013).

Passo a passo, em face das desigualdades raciais existentes no país, sobretudo no campo da educação, muitas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) adotaram processos seletivos diferenciados ou sistemas de cotas para estudantes egressos de escolas públicas e/ou negros. “O salto foi de 4 IES em 2002

para 85 no início de 2010, inaugurando uma nova etapa no âmbito universitário”, afirma Ratts (2010, p. 133).

A primeira universidade federal brasileira a adotar o sistema de cotas para estudantes negros foi a Universidade de Brasília (UnB), em 2003. Após tal implementação pela UnB mais 27 universidades federais consolidaram a implantação do sistema de cotas raciais, entre 2003 e 2011, até a aprovação e implementação da lei federal que obrigou que as instituições públicas federais de educação superior implantassem a política de ação afirmativa (Paiva, 2013, *apud* Martins *et al.*, 2021).

Daflon *et al.* (2013) ainda explicam que, como a princípio a UERJ e a UENF não exigiam que os candidatos das cotas raciais comprovassem baixa renda, isto também suscitou críticas em torno da possibilidade de o sistema beneficiar uma “classe média negra”. Embora as universidades estaduais tenham sido pioneiras na implementação de políticas de ação afirmativa nos últimos anos, as universidades federais têm investido maciçamente na adoção das mesmas, tanto em cursos de graduação como em pós-graduação. Assim, entre as 70 universidades públicas que adotavam essas medidas em 2013, 44% eram estaduais e 56% eram federais, havendo um total 96 universidades públicas no país.

Destaca-se, nessa perspectiva, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096/2007, que teve como uma das principais diretrizes o desenvolvimento de “mecanismos de inclusão social, a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (Brasil, 2007). Nesse diapasão, segundo Machado (2020), o Projeto de Lei 3.489/20 determinava que as instituições federais de ensino superior reservassem 50% das vagas dos programas de mestrado e doutorado a estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. O texto encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados e altera a lei 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, prevendo que as vagas deverão respeitar a proporção de pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência no Estado onde localiza-se a instituição, com base no Censo Demográfico.

O Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil (2009-2010) demonstra que a entrada de estudantes pretos e pardos nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) das universidades brasileiras no ano de 2008 era de 65.045, enquanto havia um total de 258.738 de estudantes brancos. Assim, os brancos representavam 79,4% do total dos alunos cursando mestrado ou doutorado no Brasil, enquanto os negros eram apenas 20,0% desse total (Paixão, 2010).

Destarte o cenário atual desafiador, devemos considerar que o número de estudantes pretos e pardos nos cursos de mestrado e no doutorado no Brasil mais que duplicou de 2001 a 2013, passando de 48,5 mil para 112 mil, segundo dados da PNAD. Ao observar somente os dados relativos a estudantes pretos, o número saltou de 6 mil para 18,8 mil, um aumento de mais de três vezes. Ressalta-se que o número de estudantes brancos nessa etapa de ensino também aumentou nos doze anos anteriores a 2019, passando de 218,8 mil para 270,6 mil (Pereira, 2019).

As ações afirmativas na Pós-graduação em universidades públicas brasileiras emergiram em 2002, na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Entretanto, não havia uma norma geral na condição de diretriz para as universidades quanto a essa política (Venturini, 2017). A partir de 2003, a Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas articularam uma iniciativa nesse sentido, porém de enfoque temático. Com a criação da área de concentração em Direitos Humanos nos cursos de Pós-graduação, a qual foi impulsionada pelo Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil, lançado por essas fundações, foi exigida a adoção de medidas de inclusão social nos processos seletivos, considerando critérios como gênero, raça e etnia. Além disso, foram oferecidas bolsas de pesquisa para mestrandos dos cursos selecionados pelo programa (Leão; Carvalho, 2014).

É salutar incluir a essa discussão a inovação da Nova Lei de Cotas, que foi sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 13 de novembro de 2023. Dentre as inovações incluídas, destacam-se os quilombolas, os quais foram incluídos como beneficiários, bem como o monitoramento anual da Lei, além da avaliação da lei, que deve ser realizada a cada dez anos. Pretos, pardos,

indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas também continuam sendo beneficiados com a política de ação afirmativa. Uma importante inovação nesse sentido, ademais, foi a aprovação da prioridade para cotistas no recebimento de auxílio estudantil e a extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação, que já constituía prática dos PPGs nas universidades públicas, mas não de forma generalizada. As novas regras supracitadas, segundo o site do Governo Federal, serão aplicadas à edição seguinte do processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) após a publicação da lei, previsto para janeiro de 2024 (Governo Federal, 2023).

Um ponto de extrema relevância no bojo da discussão das cotas raciais reside na compreensão das bancas de heteroidentificação. Quanto à definição de identificação racial e os procedimentos existentes para tal, um desses métodos consiste em estabelecer a identificação dos indivíduos em grupos definidos, sejam estes manifestos ou latentes.³

Frisa-se na esteira dessa discussão que a autodeclaração é reconhecida pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), no que considera a população negra “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (Gomes, 2022, p. 30).

O número significativo de fraudes nos processos de seleção de discentes em universidades públicas serviu de mote para um dos principais argumentos para implantação das comissões de heteroidentificação no âmbito da lei 12.711/2012, a Lei de Cotas original. Porém, o Ministério da Educação não promoveu qualquer orientação às universidades sobre como proceder na identificação étnico-racial dos candidatos às vagas reservadas, sem se manifestar sobre forma e/ou critérios. Consequentemente, durante os primeiros anos após à publicação da lei, notadamente entre 2013 e 2016, a heteroidentificação étnico-racial dos estudantes

³ Há três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variantes, sendo o primeiro a auto-atribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro; o segundo, a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito, e o terceiro método, a identificação de grandes grupos populacionais — dos quais provieram os ascendentes próximos — por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA (Osório, 2003, p.8).

praticamente não foi aplicada nas universidades (Santos, 2018). Nesse sentido, afirma Braga (2021, p.7):

O explosivo número de denúncias de fraudes em partes do processo seletivo na modalidade cor/etnia resultou na indispensável aplicação de instrumentos complementares da autodeclaração étnico produzidas pelos candidatos e candidatas - as Bancas de Heteroidentificação (BHD).

Na atualidade se verifica uma maior aplicação do procedimento de heteroidentificação nas universidades públicas, em decorrência da atuação de poderes independentes, e também do Ministério Público. Em vista disso, o Supremo Tribunal Federal, no julgamento da Ação Direta de Constitucionalidade 41, assim compreendeu:

Ademais, a fim de garantir a efetividade da política em questão, também é constitucional a instituição de mecanismos para evitar fraudes pelos candidatos. É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação (e.g., a exigência de autodeclaração presencial perante a comissão do concurso), desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa. (ADC 41, p. 2).

Ainda que o julgamento acima se refira à lei 12.990/2014 — que 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 — consagra o reconhecimento da constitucionalidade do procedimento de heteroidentificação, que já havia sido comentada e defendida por uma parcela dos ministros do STF no julgamento da ADPF 186. Além disso, o antigo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas editou a Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, regulamentando o procedimento de heteroidentificação no contexto da lei nº 12.990/2014 (Gomes, 2022).

Diante da ausência de regulamentação pelo MEC, a referida portaria foi adotada pelas universidades para o acesso a vagas reservadas no ensino superior, estabelecendo em seu artigo 3º que “a autodeclaração do candidato goza da presunção relativa de veracidade”, devendo ser confirmada por heteroidentificação (§ 1º), prevalecendo em caso de dúvida razoável a respeito do fenótipo (§2º) (Gomes, 2022).

Por sua vez, Braga (2021) afirma que as bancas de heteroidentificação produzem pareceres ao verificar a questão fenotípica de terceiros no sentido de efetivar a continuidade do processo seletivo, seja em ingresso na universidade/faculdade/escola ou concurso público. Nesse processo, não se pode afirmar que tal procedimento deslegitima ou descredencia a autodeclaração, na realidade enfatiza, para os efeitos, jurídicos e políticos no sentido de apresentar uma leitura pública de pertencimento afro-brasileiro.

O pesquisador em tela ainda afirma que se não há dúvidas na identificação do negro (a) no Brasil em situações de racismo e de convivência societária negativa desde a época da escravidão, não deveria haver dúvidas para “selecionar” tais candidatos nos certames, mesmo envolvendo nesse processo graus variáveis de subjetividade. Assim, complementa que:

Porque a BHD não diz quem é negro e quem não é, ela, tão somente, perfila para as autoridades, a partir dos requisitos do Edital, quem está apto para provimento, dentro das características fenotípicas (cor da pele, traços físicos, cabelo) apresentando, presencialmente, perante a banca avaliadora, tais amostragens.

Nunes (2018, p. 29), nessa seara, assevera que as comissões não fazem um julgamento de corpos, mas instauram um processo político de acolhimento e recepção aos corpos esquecidos, interditados e normatizados pelo racismo, tendo responsabilidade procedimental para averiguar a raça social do indivíduo. Desse modo, e frente ao ajuizamento de diversas demandas judiciais, que suscitaram tanto a inconstitucionalidade da Lei de Cotas no Serviço Público quanto o procedimento de heteroidentificação, o Conselho Federal da OAB (CFOAB), em 2017, requereu ao Supremo Tribunal a supracitada Ação Declaratória de Constitucionalidade 41, para dar verniz constitucional à reserva de vagas e às bancas de aferição:

É constitucional a reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública direta e indireta. É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação, desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa (Brasil/STF, 2017, p. 3).

Tal julgamento foi paradigmático ao validar constitucionalmente a heteroidentificação como mecanismo de combate às fraudes nas cotas. Dessa maneira, o STF, por meio da relatoria do Ministro Barroso, entendeu que:

É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação (e.g., a exigência de autodeclaração presencial perante a comissão do concurso), desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa. (Brasil/STF, 2017, p. 2).

Frisa-se, ainda, que a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que atualizou a Lei de Cotas nada cita acerca das bancas de heteroidentificação, mantendo o arcabouço jurídico pregresso relativo a esse ponto.

Relativo à Universidade Federal do Ceará, cabe destacar, inclusive, que em 1º de dezembro de 2023, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da referida instituição aprovou a Resolução nº 15/CEPE que define o percentual mínimo obrigatório de 30% e máximo de 50% de cotas destinadas a pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas e com deficiência nos editais de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da UFC. Tal decisão revogou a Resolução nº 10/CEPE, de 11 de julho de 2023, que estabelecia apenas o limite máximo de 50% de vagas para políticas afirmativas – o que, na prática, facultava a adoção das cotas pelos Programas de Pós-graduação (UFC, 2023).

Dessa forma, com a nova medida, o total de vagas reservadas a candidatos pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência será especificado expressamente em todos os editais dos processos seletivos, respeitando-se o mínimo de 30% das vagas oferecidas. Além desse avanço, os colegiados dos programas poderão aprovar outras categorias para a oferta de vagas de ações afirmativas, considerando outros grupos minoritários ou socialmente vulnerabilizados, com as devidas justificativas, conforme o normativo supracitado (UFC, 2023). Nesse sentido, de acordo com a Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFC, Prof^a Regina Célia, em dezembro de 2023, 55% do total de alunos de pós-graduação já se declaram como pessoa preta, parda ou com alguma deficiência, com base na autodeclaração registrada no ato da matrícula (UFC, 2023).

Observa-se, portanto, que no contexto educacional brasileiro, tanto na graduação quanto na pós-graduação, têm ocorrido avanços significativos. No entanto, é importante ressaltar que ainda existem inúmeros desafios a serem enfrentados para superar as desigualdades presentes nas salas de aula do país, não bastando incluir cidadãos na educação superior formal, mas mantê-los na

universidade até a conclusão de seus estudos.

4.3 Dados acerca das ações afirmativas de ingresso nos Programas de Pós-graduação do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará

Neste tópico desenvolve-se a exposição de dados coletados referentes ao Centro de Humanidades quanto à política de cotas em seus PPGs no período 2021-2023, Com isso, atende-se ao seguinte objetivo específico da pesquisa: Conhecer o perfil dos discentes cotistas dos PPGs do Centro de Humanidades.

Em solicitação registrada na Plataforma Fala.BR⁴ ao final de setembro de 2023, direcionada aos Programas de Pós-graduação que ofertam vagas para cotistas no âmbito do Centro de Humanidades da UFC, houve pedido de informações acerca de detalhes da política em tela.

Nos quadros abaixo, compilou-se os dados recebidos em resposta. Contudo, aponta-se que o Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras informou que, apesar de seu último edital ter previsto 1 (uma) vaga para cotista negro e 1 (uma) vaga para cotista PCD, não houve classificados para a ocupação de tais vagas. Algo similar ocorreu com o PPG Acadêmico em Letras, em que foram disponibilizadas vagas para cotistas negros e para indígenas ou quilombolas, porém sem inscrições para as turmas que ingressaram em 2023.1. Portanto, tais fatos excluem os referidos Programas do objeto de investigação da presente pesquisa, embora façam parte do Centro de Humanidades da referida instituição.

Com relação ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, ressalta-se que este PPG iniciou sua oferta de vaga para ações afirmativas a partir do edital lançado em maio de 2023, para a turma que iniciará os estudos a partir do ano de 2024, sendo oferecidas até 16 (dezesseis) vagas, 13 (treze) vagas para Ampla Concorrência e 3 (três) vagas para Políticas de Ações Afirmativas direcionadas aos seguintes grupos: 1 (uma) vaga para pessoas autodeclaradas negras; 1 (uma) vaga para pessoas autodeclaradas indígenas e 1 (uma) vaga para

⁴ Conforme página do Governo Federal, o Fala.BR é um canal integrado para encaminhamento de manifestações (acesso a informação, denúncias, reclamações, solicitações, sugestões e elogios) a órgãos e entidades do poder público. Está disponível na Internet no endereço <https://falabr.cgu.gov.br>.

pessoas com deficiência. Portanto, o supracitado Programa, até o presente momento da pesquisa, não possui ingressantes cotistas, pois ainda está em fase de seleção de discentes. Ademais, no tocante ao PPG em Antropologia UFC-UNILAB, aponta-se que, apesar da oferta de vagas para PCDs e pessoas transgênero em seus editais, até o momento o Programa não obteve nenhum aprovado para essas categorias de cotistas.

Ressalta-se, ainda, que o colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, no ano de 2022, aprovou a inclusão de pessoas transgêneros para a sua política de cotas e, em 2023, aprovou a inclusão de quilombolas e imigrantes humanitários e refugiados. Porém, os editais supracitados não foram aprovados pela PRPPG, não compondo as referidas vagas.

Relativo ao Mestrado Profissional em História (em Rede) - PROF-História ressalta-se que sua política de cotas iniciou-se no ano de 2021, sendo que, do total de 12 vagas com ingresso em 2022, foram destinadas três para cotas (25%), sendo uma para candidato negro, uma para quilombola e outra para indígena. Em que pese ter havido inscrições para a cota de negros, não houve aprovados. Em 2022, repetiu-se a política de cotas, havendo o ingresso de três estudantes cotistas negros, haja vista que não houve candidatos quilombolas ou indígenas para ocupar as vagas reservadas a essas cotas. Feitas as ressalvas anteriores, abaixo, no Quadro 2, tem-se o resumo das informações recebidas, via FALA BR, dos PPGs do CH/UFC no tocante à política de cotas para Mestrado:

Quadro 2 – Informações sobre cotistas dos PPGs do Centro de Humanidades/ UFC – 2019-2023 – Mestrado

Programa/Dados	Número de cotistas ingressantes	Número de cotistas atualmente matriculados - período 2023.2	Número de cotistas egressos
PPG em História	Negros: 6	Negros: 6	Não possui cotistas egressos
	Indígenas: 1	Indígenas: 1	
	Quilombolas: 2	Quilombolas: 2	
PPG em Linguística	Negros: 1	Negros: 1	Não possui cotistas egressos
PPG em Sociologia	Negros: 5	Negros: 5	Negros: 1
PPG em Psicologia	Negros: 5	Negros: 5	Não possui cotistas

			egressos
Prof-História	Negros: 3	Negros: 3	Não possui cotistas egressos
PPG em Antropologia	Negros: 11	Negros: 7	Negros: 4
	Indígenas: 8	Indígenas: 4	Indígenas: 4
TOTAL	42	34	9

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Relativo aos cursos de Doutorado dos PPGs pesquisados, ressalta-se que, apesar da oferta de vagas, algumas restaram ociosas, ao que se observa, especificamente, no caso do Doutorado em Sociologia em que, nas seleções ocorridas de 2020.1 a 2023.1, acumularam 5 (cinco) vagas não preenchidas para negros.

Já em se tratando do Doutorado em Psicologia, registrou-se que não houve inscritos para a cota da categoria negros na seleção realizada no ano de 2022, para compor a turma de 2023. Tais fatos podem conotar uma preferência das pessoas pretas e pardas a ocuparem vagas de Ampla Concorrência, seja por receio de enfrentarem uma maior concorrência na reserva de vaga — o que revela um elemento negativo da política — ou de serem alvo de alguma discriminação institucional enquanto alunos cotistas ou mesmo porque há um número diminuto no Brasil de pessoas negras com o título de mestre e, logo, não estão formalmente aptas a concorrerem a vagas de Doutorado. Assim, abaixo arrolam-se, no Quadro 3, as informações acerca das cotas para Doutorado nos PPGs do CH/UFC:

Quadro 3 – Informações sobre cotistas dos PPGs do Centro de Humanidades/ UFC – 2019-2023 – Doutorado

Programa/Dados	Número de cotistas ingressantes	Número de cotistas atualmente matriculados - período 2023.2	Número de cotistas egressos
PPG em História	Negros: 5	Negros: 5	Não possui cotistas egressos
	Quilombolas: 2	Quilombolas: 2	
	Indígena: 1	Indígena: 1	
PPG em Linguística	Negros: 1	Negros: 1	Não possui cotistas egressos
PPG em Sociologia	Negros: 1	Negros: 1	Não possui cotistas egressos
TOTAL	11	11	0

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Analisado os dados coletados referentes ao Centro de Humanidades quanto à política de cotas em seus PPGs no período 2021-2023, faz-se necessário partir para a apresentação e análise dos resultados da pesquisa no capítulo seguinte, em que os dados dos entrevistados são expostos detalhadamente, bem como é realizada a exploração do conteúdo das falas dos sujeitos envolvidos com a política.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES COTISTAS DOS PPGS DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UFC QUANTO À POLÍTICA DE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, que foram divididos em duas etapas: em um primeiro momento, buscou-se compreender a visão dos discentes sobre a política sob análise; já em um segundo momento, procurou-se conhecer o ponto de vista dos servidores acerca do objeto de pesquisa.

5.1 Delineamentos dos perfis dos discentes entrevistados

Nesse momento da discussão tem-se a exposição dos dados coletados durante as entrevistas no que concerne ao perfil dos discentes. Inicialmente, no tocante ao período letivo dos estudantes analisados no momento da entrevista, tem-se: 36% estão no 5º semestre, 36% no 3º semestre, 18% no 2º semestre e 10% no 7º semestre. Quanto ao período letivo de ingresso no curso tem-se: 10% iniciaram o curso em 2021.1, 36% em 2022.1, 36% em 2023.1 e 18% em 2023.2.

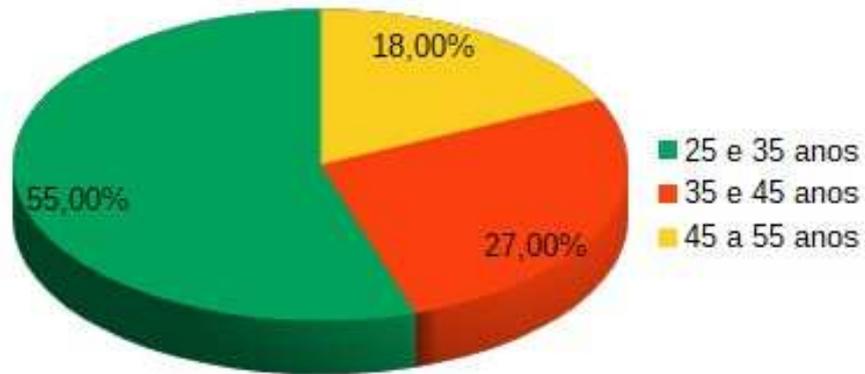
Ainda pode-se inferir dos dados que 36% são do PPG de História, 27% do PPG de Linguística, 18% do PPG de Sociologia, 9% do PPG de Antropologia e 9% do Mestrado Profissional em História - ProfHistória. Houve o esforço em realizar entrevistas bem distribuídas entre os PPGs que possuem cotistas no CH/UFC, porém pode-se perceber que alguns PPGs contribuíram mais que outros, uma vez que as entrevistas dependem da adesão voluntária dos estudantes. Também depreende-se dos dados que 55% dos entrevistados são de cursos de Doutorado Acadêmico, 36% de Mestrado Acadêmico e 9% de Mestrado Profissional.

Ressalta-se que o PPG de Psicologia, apesar de possuir cotistas, não entrou em contato com os mesmos para que participassem da presente pesquisa, o que pode ter ocorrido devido à greve ocorrida este ano na instituição, envolvendo técnicos e docentes; assim, não foi recebida nenhuma resposta deste PPG, apesar das inúmeras tentativas de contato com a Coordenação e a Secretaria.

Quanto à faixa etária, conforme a *Figura 1 - Faixa Etária - discentes*, a grande maioria dos entrevistados se encontra entre 25 e 35 anos (55%), tendo a faixa de 35 a 45 anos 27% dos entrevistados e 45 a 55 anos, 18%. Na *Figura 2 -*

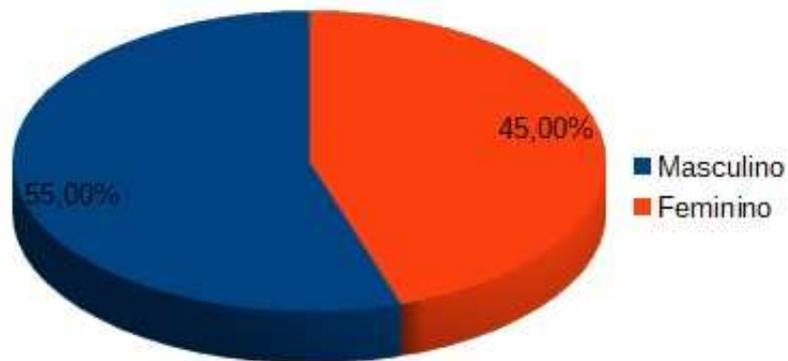
Gênero - discentes, tem-se que foram pesquisados 55% discentes que se identificam com o gênero masculino e 45% com o gênero feminino. Já relativo à raça, tem-se: 91% negros e 9% indígenas, sendo que a predominância observada na raça negra se dá pela existência de duas categorias de cotas que são inerentes a ela, quais sejam “negros” e “quilombolas”; neste caso, foram entrevistados 50% pretos e 50% pardos, se consideramos somente negros e quilombolas.

Figura 1 - Faixa Etária - discentes



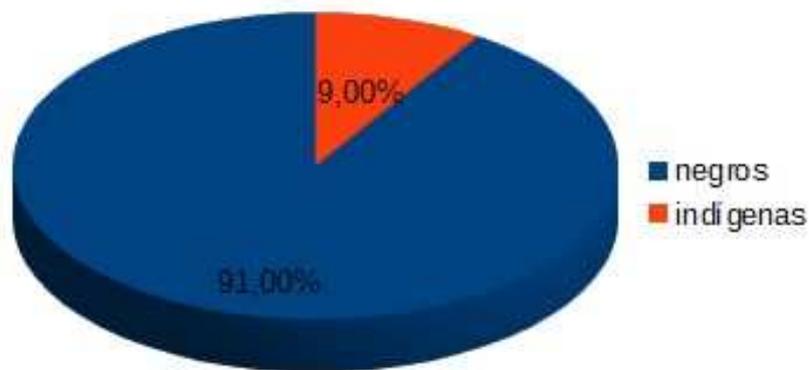
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 2 - Gênero - discentes



Fonte: Dados da pesquisa

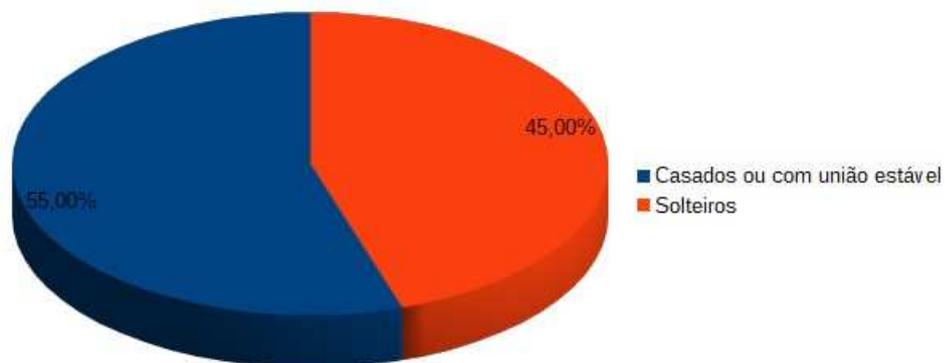
Figura 3 - Raça - discentes



Fonte: Dados da pesquisa

Entre os entrevistados, segundo a *Figura 4 - Estado Civil - discentes*, há uma predominância de casados ou com união estável, mas com pouca divergência relativamente aos solteiros, tendo 55% dos entrevistados na condição de casado ou em união estável e os solteiros sendo 45%.

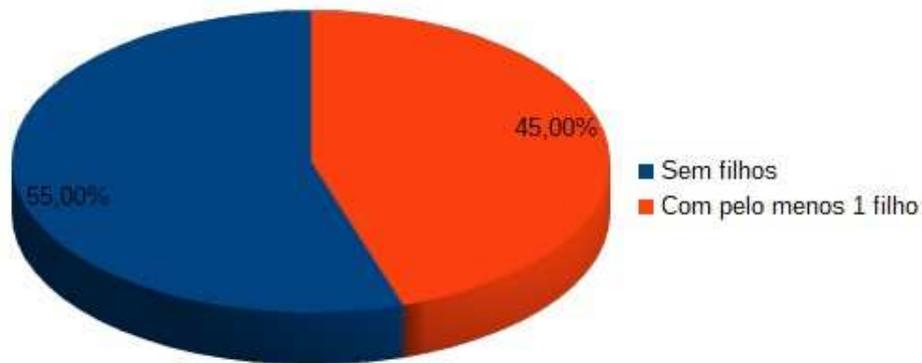
Figura 4 - Estado civil - discentes



Fonte: Dados da pesquisa

Relativo à existência de filhos ou não, a maioria dos entrevistados não possui nenhum descendente: 55% não têm filhos e 45% têm pelo menos um filho, sendo que, do total de entrevistados, 36% têm 2 filhos e 9% apenas 1 filho, como demonstra a *Figura 5 - Filhos - discentes* abaixo:

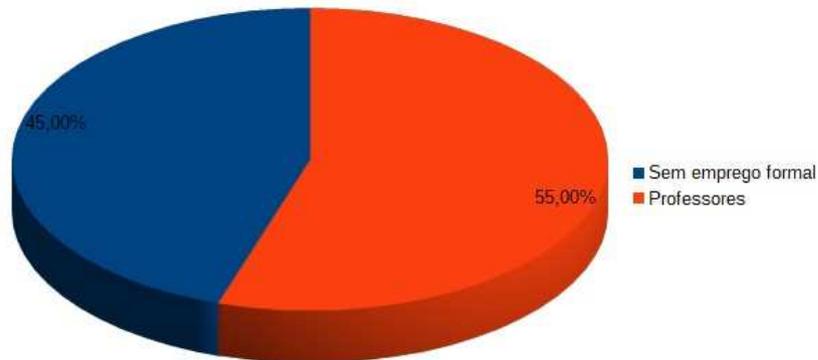
Figura 5 – Filhos - discentes



Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as profissões dos estudantes entrevistados, tem-se, de acordo com a *Figura 6 – Profissão - discentes*, 45% desempregados e 55% professores. Quanto à renda mensal, o maior percentual se situa dentre aqueles que recebem entre 2 e 3 salários mínimos (55%), seguidos dos que recebem mais de 3 salários mínimos (36%); apenas 9% recebem até 1 salário mínimo de renda. A explicação para esse panorama se define porque 45% dos entrevistados recebem bolsa Capes e 10% Funcap, sendo R\$ 2.100,00 para mestrandos e R\$ 3.100,00 para doutorandos. Frisa-se, ainda, que 45% dos entrevistados não recebem bolsa, porém nenhum declarou que possui renda zero, sendo, assim, bolsistas ou professores.

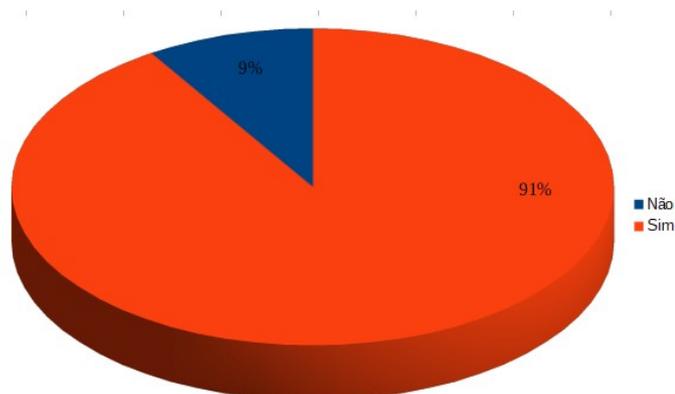
Figura 6 – Profissão - discentes



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme demonstra a *Figura 7 - Primeiro membro do núcleo familiar a cursar mestrado/doutorado - discentes* também indagou-se aos discentes cotistas se estes eram o primeiro membro do seu núcleo familiar a cursar Mestrado ou Doutorado, a depender do curso em que estão, 91% responderam que eram o primeiro membro do seu núcleo familiar a cursar aquele tipo de formação, enquanto apenas 9% afirmou ter pelo menos 1 membro que cursou ou está cursando mestrado ou doutorado, no caso uma entrevistada mestranda possui 1 irmã doutoranda. Tal fato expõe a importância das cotas nas Pós-graduações, no que proporciona a inclusão dessas famílias neste patamar de ensino.

Figura 7 - Primeiro membro do núcleo familiar a cursar mestrado/doutorado - discentes



Fonte: dados da pesquisa

Abaixo estão compilados, no Quadro 4, os dados que serviram de base para as conclusões elencadas acima:

Quadro 4 — Perfil dos participantes da pesquisa - discentes (continua)

Código	C1	C2	C3	C4
PPG	História	Linguística	História	Antropologia
Curso	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado
Categoria de cota	Quilombolas	Negros	Quilombolas	Negros
Faixa de Idade	De 45 a 55 anos	De 25 a 35 anos	De 45 a 55 anos	De 25 a 35 anos
Gênero	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Raça	Negro (Preto)	Negro (Pardo)	Negro (Preto)	Negro (Pardo)
Estado Civil	Casado ou em união estável	Solteiro	Solteiro	Casado ou em união estável
Tem filhos?	Não	Não	Sim	Sim
Se sim, quantos filhos tem?	-	-	2	1
Profissão	Desempregado	Professor	Desempregada	Professora
Renda Mensal	Entre 2 e 3 salários mínimos	Entre 2 e 3 salários mínimos	Entre 2 e 3 salários mínimos	Mais de 3 salários mínimos
É o primeiro membro do seu núcleo familiar a cursar DOUTORADO?	Sim	Sim	Sim	Não (irmã cursando Doutorado)
Semestre	7°	3°	5°	2°
Período letivo de ingresso no curso	2021.1	2023.1	2022.1	2023.2
Possui bolsa?	Sim (Capes)	Sim (Capes)	Sim (Funcap)	Não

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 4 — Perfil dos participantes de pesquisa - discentes (continua)

Código	C5	C6	C7	C8
PPG	Linguística	História	Sociologia	História
Curso	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Doutorado
Categoria de cota	Negros	Quilombolas	Negros	Indígena
Faixa de Idade	De 25 a 35 anos	De 25 a 35 anos	De 25 a 35 anos	De 35 a 45 anos

Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Raça	Negro (Preto)	Negro (Pardo)	Negro (Pardo)	Indígena
Estado Civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Casado ou em união estável
Tem filhos?	Não	Não	Não	Sim
Se sim, quantos filhos tem?	-	-	-	2
Profissão	Professora	Professora	Desempregada	Desempregado
Renda Mensal	Mais de 3 salários mínimos	Entre 2 e 3 salários mínimos	Entre 2 e 3 salários mínimos	Entre 2 e 3 salários mínimos
É o primeiro membro do seu núcleo familiar a cursar DOUTORADO?	Sim	Sim	Sim	Sim
Semestre	2º	3º	5º	5º
Período letivo de ingresso no curso	2023.2	2023.1	2022.1	2022.1
Possui bolsa?	Não	Não	Sim (Capes)	Sim (Capes)

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 4 — Perfil dos participantes de pesquisa - discentes (conclusão)

Código	C9	C10	C11
PPG	Linguística	Sociologia	Mestrado Profissional em História (ProfHistória)
Curso	Doutorado	Mestrado	Mestrado
Categoria de cota	Negros	Negros	Negros
Faixa de Idade	De 35 a 45 anos	De 25 a 35 anos	De 35 a 45 anos
Gênero	Masculino	Masculino	Masculino
Raça	Negro (Pardo)	Negro (Preto)	Negro (Preto)
Estado Civil	Casado ou em união estável	Casado ou em união estável	Casado ou em união estável
Tem filhos?	Sim	Não	Sim
Se sim, quantos filhos tem?	2	-	2
Profissão	Professor	Desempregado	Professor

Renda Mensal	Mais de 3 salários mínimos	Até 1 salário mínimo	Mais de 3 salários mínimos
É o primeiro membro do seu núcleo familiar a cursar DOUTORADO ?	Sim	Sim	Sim
Semestre	3º	5º	3º
Período letivo de ingresso no curso	2023.1	2022.1	2023.1
Possui bolsa?	Não	Não*	Sim (Capes)

Fonte: Dados da pesquisa

*este estudante informou que recebeu durante 24 meses recursos da bolsa, mas que a bolsa foi encerrada após este prazo.

Utiliza-se, nesta pesquisa, a metodologia de Análise de Conteúdo, entendida enquanto abordagem cultural, que inclui a compreensão dos sentidos formulados em diferentes contextos. Ao discorrer sobre a “Análise do Discurso”, à reflexão quanto ao campo da Análise de Conteúdo, Bardin (1977) afirma que a hipótese geral engloba o próprio discurso (ou um conjunto de discursos) e é determinado por dois elementos, quais sejam: condições de produção e um sistema linguístico. Portanto, desde que se conheçam as condições de produção e o sistema linguístico, pode-se descobrir a estrutura organizadora ou o processo de produção através da análise da superfície semântica e sintática deste discurso (ou conjunto de discursos). Para a autora, o discurso está situado e determinado não somente pelo referente como pela posição do emissor nas relações de força e também pela sua relação com o receptor, sendo que o emissor e o receptor do discurso correspondem a lugares determinados na estrutura de uma formação social.

Isto tem, necessariamente, consequências na fala produzida, que são “lugares” que estão representados nos processos discursivos, em que estão postos em jogo (os lugares), estando lá rigorosamente presentes, mas transformados. “Tanto a situação do locutor como a do destinatário afetam o discurso emitido de A para B” (Bardin, 1977, p. 215). Para a autora, trata-se, então, de descobrir as

conexões que possam existir entre o exterior e o discurso, entre as relações de força e as relações de sentido, entre condições de produção e processos de produção.

Assim, ao tratar os dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, definida por Vergara (2008, p.15) como uma técnica que visa identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado tema. A análise foi, como visto, também baseada em Bardin (2004), considerando as seguintes etapas consecutivas:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material e o tratamento dos dados;
- 3) A inferência e a interpretação.

A fase de organização em que se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis, faz parte da pré-análise e diz respeito a um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, sua escolha, a formulação dos objetivos e o desenvolvimento dos passos que orientarão a interpretação do material. No presente trabalho optou-se pela entrevista, as quais foram transcritas e sua reunião constitui o corpo da pesquisa em tela (Câmara, 2013).

Ainda em Câmara (2013, p.183) tem-se a definição da segunda fase, chamada de exploração do material, esta ocorre com a “edição” das entrevistas transcritas, considerando trechos das mesmas, especificamente das questões propostas e alinhadas com os objetivos determinados. Na fase de tratamento dos dados, inferência e interpretação, os resultados brutos foram analisados para terem significado, trazendo informações que permitiram propor inferências e realizar interpretações à luz dos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2004).

5.2 Trajetória acadêmica dos discentes cotistas do Centro de Humanidades da UFC

Com relação ao roteiro de questionamentos aplicado aos discentes, este, além de incluir elementos que definem o perfil do alunado entrevistado, como evidenciado nos dados anteriormente expostos, também incluiu 7 (sete) perguntas abertas, sendo 2 (duas) perguntas introdutórias, que tinham enquanto objetivo permitir que o entrevistado se sentisse mais “à vontade” nos momentos iniciais do

contato. As demais perguntas eram diretamente relacionadas à política de cotas do curso do aluno ou da UFC de um modo geral.

Com o primeiro questionamento intentou-se identificar como se deu a trajetória acadêmica dos discentes até aquele momento. Como dito, com esta pergunta se esperava que os entrevistados começassem a se acostumar com a entrevista, ainda que a mesma não se referisse diretamente à questão das ações afirmativas. Interessante notar com as respostas a essa pergunta que muitos discentes são oriundos de cursos de graduação de universidades públicas, estadual ou federal, presencial ou EAD, e poucos advêm de universidades privadas. Também percebe-se uma grande presença nos cursos de Pós-graduação do CH/UFC de pessoas oriundas do interior do Estado do Ceará, que se mudaram definitivamente para a capital ou estão apenas passando uma temporada na cidade para os estudos. Senão, vejamos o depoimento do aluno C2: “Eu fiz a minha graduação na UFC Virtual, semi-presencial, eu sou natural de Ocara [...]. E aí de lá para cá eu fiz uma segunda licenciatura e em seguida eu fiz uma Especialização. [...]. A segunda eu fiz pela FAVENI, uma segunda licenciatura. (C2). O discente C1, por sua vez, afirma que cursou sua graduação em uma instituição privada, até mesmo menosprezando o seu valor ao se referir a ela como “faculdade de esquina”, o que muito revela sobre a auto-estima dos alunos que estudam nessas instituições:

Eu fiz a minha graduação nessas faculdades de esquina, na sede do Aracati. Foi nessas UVAs da esquina, que você paga. [...] E fiz meu Mestrado em Educação pela UFC. E quando eu terminei o Mestrado eu fiz uma segunda Graduação pela UVA Pública em Sobral, em História. Minha primeira Graduação foi em Ciência da Religião e a segunda em História, com ênfase em Educação do Campo, pelo PRONERA⁵, já ouviu falar? Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária. (C1)

O referido aluno aponta, ainda, dificuldades notáveis de aprovação nos cursos de Mestrado e Doutorado da UFC, com sucessivas tentativas, enfatizando

⁵ Segundo o site do Governo Federal (2023) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que completa vinte e seis anos de existência em 2024, é executado pelo Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) em parceria com instituições de ensino, governos estaduais e municipais e movimentos sociais e sindicais, a ação surgiu com a proposta de democratizar o acesso à educação pública de qualidade, nos vários níveis de ensino, para as populações do campo, da floresta e das águas.

que o seu ingresso no Doutorado só ocorreu, muito provavelmente, pela existência das cotas na Pós-graduação:

Aí eu tentei três vezes o Doutorado, duas vezes em História da UFC, nunca consegui, depois do Mestrado. Depois que eu terminei minha Graduação, eu tentei o Mestrado três vezes, eu ia desistir, aí eu soube que na Educação tinha o Mestrado na linha Movimentos Sociais. O Mestrado não entrei por cota. Aí passei, era minha última tentativa. Tentei na Geografia, tentei na Educação. Tentei numa Federal do Pará. Aí quando eu terminei o terceiro ano tentando o Mestrado, eu descobri esse da UFC em Educação, na linha Movimento Social e Escola. Aí quando eu terminei o Mestrado, aí eu fui fazer essa Graduação, porque eu sempre gostei de História. Fui fazer essa segunda graduação em História pela UVA e nesse intervalo eu tentei o Doutorado umas três vezes, mas sem sucesso. Aí eu estava trabalhando como Educador Popular, aí veio a Pandemia e eu fiquei desempregado. Aí eu soube que tinha aberto um edital específico pra Quilombola. Aí eu me inscrevi e passei, mas eu já ia desistir. Então, hoje eu estou na Universidade por conta de uma política afirmativa. (C1).

Lida a última fala, remete-se à Schwarcz (2019), que diz que apesar de desde 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã e com o mais extenso período de vigência de um estado de direito e de uma democracia no Brasil republicano, não pode-se afirmar, categoricamente, que houve a amenização da nossa desigualdade, bem como o combate ao racismo institucional e estrutural de forma plena.

Um outro comentário interpelador é da estudante cotista quilombola C3, também atual doutoranda em História na UFC, que evidencia as dificuldades enfrentadas no início de sua trajetória na universidade, revelando, ainda, o seu ingresso “tardio” na universidade e o desafio de estudar e cuidar dos filhos concomitantemente, bem como a importância da existência das políticas educacionais e dos movimentos sociais nesse contexto. Nesse âmbito, afirma Bento (2022) que apoiar a construção de um estado de bem-estar social substantivo significa fortalecer as políticas públicas que nascem desse ambiente, já que os principais beneficiários delas são os grupos mais vulnerabilizados e que dependem disso para acessar serviços de saúde, trabalho, educação e moradia. Diz a discente:

Então, eu sou fruto das políticas de ação afirmativa. Eu entrei na universidade aos 43 anos e entrei pelo PRONERA, um programa destinado

ao aluno de reforma agrária. Eu digo sempre se eu não fosse do movimento quilombola eu estaria no MST porque é um Movimento que eu tenho muita estima. Então, eu entrei em 2012, mas só iniciou em 2013 me parece, foi ano de pós-golpe, foi quando começou a ter muito corte na educação. Foi um período bem difícil, mas ao mesmo tempo um período muito bacana porque sempre foi um sonho meu entrar na universidade. Na época eu já era mãe, um dos maiores desafios foi como ingressar na universidade porque com quem que eu ia deixar meus filhos? Então eu tive o apoio da família, mas também no MST tinha a ciranda e isso facilitou muito pra que eu ingressasse na universidade porque muitas vezes eu levava minha filha e não tinha com quem deixar. (C3).

Esta aluna ainda traz à tona na resposta desta pergunta elementos reveladores de experiências negativas vivenciadas no ambiente acadêmico à época de sua graduação, em que existia uma espécie de choque cultural que pode indicar que a universidade pública não se configura em sua completude enquanto um ambiente isento de preconceitos ou discriminações latentes, mesmo em cursos que pressupõem haver uma diversidade maior de grupos sociais em seu corpo discente, como é o caso dos cursos do Centros de Humanidades. Todavia, a aluna ainda revela que há aspectos positivos na aquisição de conhecimento na Universidade, o qual aplica posteriormente na comunidade onde reside:

Na universidade você pegava o conhecimento teórico e quando nós íamos pros nossos territórios a gente ia aplicar esse conhecimento na comunidade a partir da nossa realidade. E foi muito importante pra mim, eu vou guardar pro resto da vida todas as experiências que eu vivi na instituição. Nesse período a gente vivenciou muitas violências, entre elas o racismo porque, veja bem, essa turma era uma turma de em torno de sessenta pessoas, todos oriundos do campo. Nossos corpos, nossos modos de ser, de falar, os nossos corpos não eram aceitos. Então, sempre quando a gente passava, onde a gente transitava, tinha um olhar esquisito. Quando as pessoas ouviam a gente falar também. Isso também era visível. Os nossos instrumentos de trabalho como a enxada, a foice, os livros, a gente andava e levava para fazer as místicas, as poesias. Então isso incomodava muito, mas por outro lado, se incomodava pra algumas pessoas, pra outras pessoas “nossa, que maravilha”. Então, eu digo que o curso de serviço social da terra na UECE fez história em todos os aspectos porque cada corpo que tava ali era um corpo político. (C3).

A discente ainda afirma a importância do apoio de seu grupo no tocante ao ingresso no Mestrado e a sua falta de autoestima no que diz respeito à sua percepção do que poderia alcançar em termos de educação formal, o quê pode ser fruto da violência racista sofrida durante toda a vida; obstáculos que, porém, foram superados, em sua visão:

Quando eu terminei, quando eu tava escrevendo meu TCC, eu tive um apoio de uma mulher negra de dizer “Você precisa ir pro mestrado”. A gente não se vê no mestrado porque essa violência é tão grande pra nós, com os nossos corpos, sobretudo pra nós mulheres. Eu não me via no mestrado, eu nem sabia o que diabo era um mestrado. E aí ela me ajudou e foi muito importante. Tanto que quando eu termino a minha defesa do TCC, eu anuncio que eu passei no mestrado interdisciplinar na UNILAB. [...] Nós queremos permanecer na universidade, não queremos só o acesso, a gente quer a permanência e a gente quer o sucesso, e isso é uma luta árdua, necessária. (C3).

A mestranda cotista negra C4 também afirma ter ingressado na graduação “tardiamente” e fala sobre os desafios de conciliar estudo e trabalho, elemento presente na maioria dos relatos da presente pesquisa. Corroborando com essa última ideia, Soares (2024) nos lembra que o Brasil é um país marcado pela desigualdade racial, o quê pode ser observado em diversos aspectos da vida social, sobretudo na educação, e a lei de cotas surge nesse contexto como uma possível solução. Todavia, apenas a adoção dessa política não soluciona toda a problemática enfrentada pelos alunos que conseguem através do sistema de cotas a chance de ingressar no ensino superior público. Dessa maneira, fatores raciais e sociais impactam na permanência e na conclusão do ensino superior destes discentes:

Eu fiz a graduação em pedagogia na UFC, foi um pouco “tardia”, assim, entre aspas porque eu concluí o ensino médio com dezessete anos e fui entrar na Pedagogia com vinte e quatro, então eu tava bastante tempo sem estudar. E aí durante a graduação eu comecei a trabalhar na área, como professora, aí eu tive que apertar um pouquinho as disciplinas, não tava conseguindo cursar direito porque tinha que desdobrar entre trabalho e graduação. Aí veio a pandemia e por mais triste que seja a pandemia foi o que me permitiu cursar várias disciplinas ao mesmo tempo... por conta do trabalho eu não conseguia conciliar, aí durante o remoto eu conseguia apertar, aí eu pude terminar no tempo correto. (C4).

Além disso, percebeu-se, na narrativa de alguns estudantes, o envolvimento em grupos de combate ao racismo, bem como em comissões de ações afirmativas, nas universidades em que estudaram anteriormente, revelando o importante engajamento destes alunos com essa questão, a exemplo da cotista negra parda C7:

[...] eu fiz meu mestrado no Rio Grande do Sul... eu fiz a seleção através das políticas de cotas, mas lá eles tinham a opção que se você tivesse uma nota maior você iria pra ampla concorrência. Então, apesar de ter me inscrito nas cotas eu fui pra ampla concorrência e lá no Rio Grande do Sul,

na universidade federal de lá, eu trabalhei na comissão de ações afirmativas pra estabelecer melhores critérios e também em um grupo sobre racismo na universidade que também tinha como objetivo elaborar melhores políticas de ações afirmativas na universidade, na pós-graduação, e depois disso eu voltei do Rio Grande do Sul e vim pra cá fazer o doutorado, mas eu sou daqui. (C7).

O cotista indígena C8, por seu turno, traz em seu discurso o relato de sua trajetória acadêmica marcada pela perspectiva de futuro oferecida pelas políticas de ações afirmativas educacionais que favorecem a população da qual faz parte, desde a graduação até o Doutorado, este último o qual cursa atualmente na UFC. Frisa-se que a sigla SECADI diz respeito à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação:

Minha graduação foi feita na Universidade Federal do Ceará, eu sou formado em Licenciatura Intercultural Indígena, que é o Lii Pitakajá. Essa licenciatura envolve cinco povos no estado do Ceará e ela é uma licenciatura específica para povos indígenas no Estado. Eu sou da primeira turma, de 2010. Saindo da minha graduação eu fui fazer o meu Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. Meu mestrado é na UNILAB, que é aqui em Redenção, que foi de 2019 a 2021, e aí eu saindo do meu mestrado entrei no doutorado aí na UFC, na História, pelas ações das cotas. O meu mestrado eu também entrei pelos editais de cotas que tinha pra indígenas, na UNILAB, e aí saindo do mestrado eu entrei no doutorado aí na UFC. Foi também uma oportunidade que se teve né, eu sou o primeiro indígena a adentrar aí no departamento de História, no Doutorado e eu entrei pelas cotas. [...] Pitakajá é uma sigla desses cinco povos que é Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé, e ela é de uma linha de fomento que se tem no MEC e no Ministério da Cultura que antigamente ele era coordenado pela SECADI² e aí ela era pra formar professores que agora são outra linha de formação que tem, é que é de formação de professores específicos dessas escolas, é tipo uma cota, mas só que essas cotas ela é diferente, por exemplo, do mestrado e do doutorado porque no mestrado a gente entra com uma cota vamos dizer assim 10%, 5%, essa da licenciatura não é uma cota, ela é feita especificamente para os indígenas aqui no estado do Ceará. (C8).

Já o cotista C9 revela dificuldade social com relação aos seus estudos, sobretudo a questão financeira, que muitas vezes se torna um impeditivo de desenvolvimento pessoal para os estudantes. Como dito anteriormente, alguns dos cotistas entrevistados não conseguiram adentrar na universidade pública logo que terminaram o ensino médio, enfrentando a dificuldade de custear uma universidade privada:

Eu fiz a minha graduação em Letras, na época não tinha política de cotas, eu entrei numa universidade pública na cidade que eu morava e a partir de então eu fiz todo projeto, todo projeto de vida foi todo ele custeado por mim porque eu sou de uma autarquia municipal, então tinha mensalidade.

Então, toda minha formação foi paga e financiada por mim mesmo a duras pernas, trabalhando como professor de escola pública e estudando [...]. (C9).

Soares (2024) diz, nessa perspectiva, que a efetivação completa da política em análise encontra barreiras em relação à permanência. Além disso, o autor cita que um dos principais autores sobre a temática da permanência na educação superior é Vincent Tinto, que afirma que permanecer não significa apenas não evadir; para além disso, denota superação de obstáculos e desafios que surgem ao longo da trajetória acadêmica. Nesse âmbito, as instituições apresentam um papel fundamental na promoção de condições pedagógicas favoráveis à boa manutenção e aprendizagem desses estudantes.

Em resumo, com relação às respostas referentes à primeira pergunta, já se infere alguns elementos relevantes, quais sejam: 1) a maioria dos entrevistados são oriundos de universidades públicas, seja de um curso de graduação ou de mestrado, uma vez que foram entrevistados mestrandos e doutorandos; 2) Os entrevistados são, em sua completude, nascidos no Ceará, havendo pessoas da capital e do interior do Estado, e não há a presença de pessoas de outros estados do Brasil, tampouco de países estrangeiros; 3) Os discentes relataram dificuldades de aprovação pretérita à tentativa de ingresso via cotas, quando pela ampla concorrência; 4) Alguns cotistas informaram que ingressaram “tardamente” em seus cursos, ou seja, com uma faixa etária maior do que a média das turmas; 5) Muitos entrevistados falam do desafio de estudar, trabalhar e criar os filhos, envolvendo, nesse sentido, questões financeiras, de tempo e de distância geográfica; 6) Há relatos de racismo, seja na graduação, mestrado ou doutorado, porém também há menções ao apoio recebido no ambiente acadêmico; 7) É citada a questão da aquisição de conhecimento e posterior aplicação nas comunidades a que os cotistas pertencem como elemento importante para os alunos; 8) Comenta-se sobre a auto-estima desses sujeitos, enquanto pessoas capazes ou não de passarem em seleções de pós-graduação; 9) Alguns entrevistados citam o fato de terem participado de comissões e grupos relacionados a cotas como fatos relevantes, mesmo quando isso ocorre em cursos anteriores realizados em instituições

diferentes da UFC. 10) Percebe-se que alguns sujeitos fazem uso das cotas da graduação ao doutorado, o que revela êxito relativo da política.

5.3 A escolha da Universidade Federal do Ceará para cursar Pós-graduação

No segundo questionamento do roteiro da pesquisa, ainda com perspectiva introdutória, foi perguntado: “O que te fez querer cursar o Mestrado/Doutorado na UFC?”. Nesse momento, o doutorando C1 traz elementos relevantes, expondo sua trajetória e revelando que o desejo de cursar Pós-graduação na UFC perpassa a ideia de apenas uma proximidade geográfica com essa IES e sua residência, carregando significados diversos, os quais abarcam a reescrita de histórias de vida numa perspectiva decolonial. Para tanto, o estudante reflete acerca do seu Estado (Ceará) e das questões de identidade que o permeiam:

Eu sempre gostei de História e queria muito fazer o Doutorado em História e a UFC é a instituição mais próxima. E durante esse tempo de eu não chegar na UFC, muitos professores do curso de história da UFC levavam os seus alunos para o Cumbe, meu quilombo. Aí eu quem dava as aulas, e eu fui alimentando a esperança de um dia fazer um Doutorado em História, me especializar nessa área. E também, eu não vou mentir, pelo sucesso também, por ser a primeira pessoa da minha família, posso dizer do Cumbe, a fazer uma Graduação, um mestrado, estar na Pós-graduação. Então, um dos meus objetivos, também, além disso tudo, era reescrever a história do meu povo, do meu lugar, porque a nossa história é sempre contada na perspectiva do colonizador e não de quem foi colonizado. Então, tinha várias coisas envolvendo isso: estar na Universidade, falar da nossa existência, contar a nossa história, reescrever essa história do Cumbe, e trazer esse debate pra dentro da Universidade, que ainda tá muito invisibilizado. No Ceará ainda existe essa ideia que aqui não teve negros, não teve escravizados. E me incomodava muito ver alguns pesquisadores da UFC, do curso de História, fazendo pesquisa fora do Estado do Ceará. Eu questionava... espera, no Ceará não tem isso? Também pra suprir um pouco dessa ausência, intencional ou não, pra falar um pouco da gente. (C1).

Nessa perspectiva de exclusão racial, Schwarcz (2019) afirma que, com o início do século XX, e diferentemente do que a propaganda republicana divulgou, a segregação social voltou a crescer no Brasil, com os negros sendo sistematicamente desligados das políticas e das benesses do Estado. Isso também explica como, paradoxalmente, o racismo é filho da liberdade, sendo empecilho à expansão de direitos para tais populações, que são as mais vitimizadas no país com relação aos direitos à saúde, educação, trabalho, moradia, transporte e segurança.

Daí entende-se, sistematicamente, a relevância da política de cotas na universidade pública contemporânea.

Com o aluno C2, percebe-se que cursos anteriores, no caso uma especialização, podem ser importantes para que consigam aprovação em um mestrado. O estudante ainda aponta que o fato de ter realizado uma graduação EAD se constituiu em um ponto de insegurança com relação à experiência das aulas no mestrado:

A especialização que eu fiz na UFC foi muito importante pra o meu ingresso no Mestrado porque ao longo da especialização eu pude fazer um pré-projeto de pesquisa e lá na especialização eu tive acesso a determinados conceitos que na graduação eu não tive. Então, fazendo um paralelo a quem teve a oportunidade de estudar de maneira presencial, eu me sentia muito retraído, em relação a questão de oportunidade; eu me senti muito excluído, até sobre determinados conhecimentos, porque eu percebia que quem era do presencial tinha conhecimentos que até então eu não tinha. E aí foi uma maneira de eu perceber que eu realmente tinha condições de cursar o mestrado. Então no mestrado pra mim inicialmente, eu entrei com essa percepção de melhoria profissionalmente mesmo, de melhorar o meu currículo. (C2).

O relato da estudante quilombola C3 merece uma reflexão, pois percebe-se o significado que a educação pode adquirir em alguns territórios, localidades onde pessoas que tiveram acesso à educação superior constituem uma raridade. Assim, esses pós-graduandos tornam-se inspiração na localidade onde vivem, sobretudo quilombolas e indígenas, possibilitando que outros membros de sua localidade vislumbrem a possibilidade não só de adentrar nos cursos superiores, mas de concluí-los com êxito:

Foi oportunidade. [...] eu fui pra UFC porque foi o local que me oportunizou no curso de História. Então, a galera precisa entender que a gente precisa de oportunidade, sobretudo para nós quilombolas. Veja, eu sou a primeira da comunidade quilombola, nós já estamos lá há mais de um século. Então, é vergonhoso dizer... eu não quero ser exceção, é vergonhoso dizer que eu sou a única, ainda, a chegar nesse lugar e eu estou ainda nesse lugar estudando porque desde que eu entrei na universidade, desde 2012, eu não tirei o pé da universidade, mas eu tô lutando todos os dias para quebrar os muros da universidade. Eu estou pra alargar caminhos pra que os nossos também entrem na universidade. (C3).

Esta discente complementa seu raciocínio afirmando que está cursando doutorado “tardamente”, mas que possui o desejo de que as novas gerações do seu quilombo possam ingressar nos cursos superiores ainda durante a juventude.

Salienta-se, por conseguinte, que há uma consciência de coletividade e solidariedade presente na visão desse sujeito bastante evidente, senão vejamos:

Então, hoje nós estamos com o cajado, já já a gente vai passar pros outros. Eu quero que os meninos hoje que tão na universidade cheguem com a minha idade quase se aposentando, já fazendo planos pra viagens, e não que a gente esteja chegando agora no doutorado, quando a gente já deveria tá se aposentando. E aí eu sempre digo para o meu colega: “a gente vai fazer o quê com nosso diploma? A gente vai morto de cansado dar aula?” [...]. (C3).

A discente ainda comenta a importância da política de cotas na pós-graduação no sentido de conceder oportunidade a esses sujeitos de competirem somente entre si. Além disso, a aluna ressalta que tais pessoas não se encontravam na universidade pública quando a política era inexistente, enfatizando a sua essencialidade para uma educação justa e democrática nesse âmbito. A cotista ressalta, ainda, que em um dos últimos editais de ações afirmativas de ingresso para o PPG de História lançado houve mudanças que podem ter prejudicado o ingresso de grupos minorizados:

E o curso de História fez história quando abre um edital específico para indígenas e quilombolas, e foi por isso que nós entramos... porque não dá pra você olhar pros diferentes com a mesma lupa que você olha pros iguais. Então, nós entramos com um processo seletivo diferente, através de um memorial e de uma carta de intenção [...]. A tua pesquisa não vai ser melhor do que a minha, tu entrou por uma porta e eu entrei por outra. O que difere das entradas é que a gente, esses corpos, não entravam; então, eles precisam de uma porta específica para entrar. Então, lá a gente tá fazendo os compartilhamentos, como o Nego Bispo falava... a gente tá o tempo todo compartilhando... vocês compartilham conosco, nós compartilhamos, e olha que bacana... quem ganha é a universidade, quem ganha são os quilombos. Mas eles não perceberam isso. Tanto é que não perceberam que tiraram... “não, mas a gente só mudou um pouquinho”. Mas esse pouquinho fez uma diferença grande... Quantos indígenas e quilombolas entraram depois que mudou esse pouquinho? Essa mudança que eles dizem que é pequena. (C3).

A supracitada discente ainda cita o autor quilombola Antônio Bispo dos Santos (2023) para enriquecer seus argumentos, no que diz:

Então é isso, eu queria dizer o seguinte, que o Nego Bispo no livro “A terra dá e a terra quer”... Nego Bispo é um intelectual quilombola que nos deixou, que nos encantou recentemente, mas que deixou um legado enorme pra nós e ele vai dizer o seguinte: “Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversos, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos. Não somos humanistas, os humanistas são as pessoas que transformam a natureza em dinheiro, em carro do ano. Todos somos cosmos, menos os humanos. Eu não sou

humano, sou quilombola, sou lavrador, pescador, sou um ente dos cosmos. Os humanos são os eurocristãos, monoteístas. Eles têm medo do cosmo, a cosmofobia é a grande doença da humanidade”. Então, nesse trecho do livro “A terra dá e a terra quer”, Nego Bispo vai dizer que não somos humanos, se nós fôssemos a gente não estaria aqui brigando para entrar na universidade, nós não estaríamos brigando com a universidade dizendo assim “ó, a bolsa permanência é importante”. Nós não queremos só entrar, nós queremos permanecer e sem isso é impossível. (C3).

Soares (2024) diz que situação similar ocorre com discentes negros que ingressam na Universidade Estadual de Goiás, UnU Nelson de Abreu, os quais enfrentam dificuldades de ordem acadêmica, financeira e psicossocial com relação a manutenção no ambiente universitário. Desse modo, cotistas enfrentam uma série de desafios nas universidades públicas, refletindo não apenas nas barreiras socioeconômicas que historicamente limitaram o acesso à educação superior, considerando, ademais, questões estruturais que permeiam o ambiente acadêmico. O autor cita, além disso, os seguintes desafios a serem superados nesse âmbito: a falta de investimento em recursos e materiais didáticos; a desmotivação, déficits relacionados à precariedade da educação básica pública, a dificuldade de conseguir bolsas, transporte e RU que auxiliam na permanência destes alunos.

Alguns estudantes ressaltam, ademais, o prestígio atribuído à Universidade Federal do Ceará como fator importante na escolha do curso, além da questão geográfica, ou seja, da proximidade da instituição com a residência do aluno. Também é enfatizada a questão do tempo do curso, entendido enquanto um Programa de sucesso e tradição na região em que atua:

Primeiro porque a linha de pesquisa e a referência da universidade é muito forte, a área de linguística aplicada tem um grande peso, grandes contribuições dos professores. Então, por conta disso e também da questão de ser uma universidade que já está há bastante tempo, desde 1993, com esse programa... Então, eu vi uma possibilidade, tinha outras possibilidades em outro Estados, mas no momento pretendia ficar aqui no Ceará. Então, olhei para a UFC com bons olhos e aí disse "vou fazer esse processo seletivo", e na época também tinha em mente a UECE, mas como abriu primeiro o edital da UFC eu quis focar justamente por ser referência, não que a UECE não seja, mas abriu primeiro e aí eu pensei em tentar na UFC, mas foi mais por essa questão, da questão da representatividade, do conceito da universidade. (C5).

Todavia, a aluna cotista C7 aponta que não foi o prestígio da UFC que a fez escolhê-la para cursar seu Doutorado, mas apenas questões pessoais:

Eu não tinha o objetivo de cursar o Doutorado na UFC, na verdade o programa que eu cursei no Rio Grande do Sul é nota 7 e na UFC é nota 5 e é em outra área na UFC, em Sociologia, eu fiz em Antropologia no mestrado... mas na época eu tive problemas pessoais e eu quis voltar pro meu núcleo familiar, então a decisão de cursar era mais de voltar pro meu lugar de origem, não tinha muito a ver com a instituição...(C7).

O depoimento do cotista C8 sugere que indígenas ainda são ausentes na universidade pública, e cita também outras universidades do Estado cearense; o discente também reflete sobre a ausência de docentes indígenas nesses espaços, indo além da questão do alunado:

Primeiro que era uma demanda que a gente tinha e tem, as comunidades indígenas, ainda tem muita demanda, a nível principalmente de ensino superior, se você for verificar, e não é só na na UFC, mas na UNILAB, na UECE, e em outras universidades públicas também existe uma defasagem ou uma decadência muito grande pela presença dos povos indígenas nesse processo de ensino e aprendizado. Se é uma defasagem desse tanto, tão grande, de não ter nossa presença como estudante dentro desses espaços, imagine professores, são pouquíssimos professores que se tem a nível nacional [...]. (C8).

Por sua vez, o estudante C9 aponta que não teve a opção de escolher outro curso na área na região onde reside, afirmando: “A única possibilidade que eu tenho onde eu moro, não tem outra opção na área, a mais prática, mais rápida que eu achei”. Já o cotista C10 ressalta elementos que vão desde a influência do seu núcleo familiar, como questões de necessidade de destaque na sociedade, em âmbito profissional, para a escolha da IES para cursar sua pós-graduação. Resposta similar apresentou o estudante entrevistado C11, que afirma que sua escolha se deu por questão de “*Ascensão profissional, intelectual e remuneratória*”. C10, portanto, diz:

Sobre o que me fez cursar mestrado na UFC, eu acredito que seja em parte influência das pessoas que estão ao meu redor, especialmente a minha esposa [...]. Graduação hoje em dia qualquer um tem, mestrado é mais difícil, doutorado mais ainda. Então, numa sociedade como tem se caracterizado em que cada vez mais você precisa se diferenciar, ter algo a mais, ter um título a mais. Eu acredito que dentro das minhas intenções é galgar um grau a mais, pelo menos, além é claro de me ajudar, além de me capacitar a ser um profissional melhor e mais completo nas diversas funções e atribuições que eu vou ter profissionalmente no futuro, a curto, médio e longo prazos. (C9).

Das respostas a este questionamento, pode-se inferir: 1) A escolha do curso se dá por questões que permeiam a noção geográfica, profissional,

remuneratória e intelectual dos discentes; 2) Quilombolas relatam a “reescrita de história de vida” com relação à escolha do curso de pós-graduação; 3) Cursar especialização pode ser um elemento importante para os alunos conseguirem aprovação no mestrado; 4) Pós-graduandos cotistas são inspirações para outras pessoas nos territórios em que habitam; 5) É relatado, novamente, a entrada “tardia” dos cotistas na pós-graduação; 6) Ressalta-se a importância da concorrência “entre iguais” para as vagas nos cursos *stricto sensu*, é dizer, a existência das cotas inclui grupos que antes não alcançavam a universidade pública; 7) Alterações nas seleções de cotistas a partir das Coordenações dos Programas podem impactar a entrada destes na pós-graduação, como a retirada da etapa “memorial”, por exemplo; 8) A escolha da UFC se dá, muitas vezes, pelo prestígio que a instituição tem na sociedade, mas também pode se dar apenas por questões pessoais, bem como pela influência do núcleo familiar do discente; 9) É notada, pelos povos originários cotistas, a ausência de docentes indígenas nos cursos de pós-graduação.

5.4 A trajetória no curso e situações enfrentadas no cotidiano

Na terceira pergunta do roteiro de entrevista foi questionado aos discentes “Como está sendo a sua trajetória no Mestrado/Doutorado na Universidade? (Indique situações enfrentadas no dia a dia)”. Em resposta, o estudante doutorando C1 aponta dificuldades na escrita do texto de Qualificação da pesquisa, enquanto cita características de seu grupo social e a relação que esses sujeitos experienciam na Universidade, enxergando relativo despreparo das instituições de ensino, pesquisa e extensão no tocante a esse quesito. Para o aluno, o racismo institucional, de certo modo, existe no ambiente acadêmico:

[...] só estou com dificuldade mesmo de finalizar o texto da Qualificação. Até porque tem uma outra coisa que a Universidade não entende, eu entrei no Doutorado com quase cinquenta anos; então, eu venho de uma trajetória de militância, eu sou de comunidade tradicional. Então, a gente trabalha, a gente estuda, a gente milita, e todo dia tem um incêndio pra apagar. [...] Eu não teorizo, eu falo de uma prática. Enquanto muitos tão teorizando, nós que viemos desse lugar quilombola, indígena, pescadores e etc, a gente tá falando de uma experiência viva, de algo concreto, não é algo abstrato. [...] Tem um livro do Miguel Arroyo, que o título é “Outros sujeitos, outras pedagogias”, que faz uma crítica que a Universidade não está preparada para receber esses outros sujeitos, que vem através das

políticas afirmativas. O nosso tempo é outro, o nosso tempo é da oralidade e a Universidade não respeita, ignora essas particularidades, [...]. Diz que está se abrindo “pra nós”, depois de muita luta, mas com práticas racistas, colonialistas, que quer a todo instante nos inferiorizar, dizer que nós não somos capazes e tal. (C1).

Segundo o autor citado pelo discente, Arroyo (2017), em passagem da obra supracitada, tais grupos minorizados necessitam de mais reconhecimento por parte do Poder Público no tocante ao reconhecimento de direitos e reivindicações no âmbito educacional:

[...] têm direito a que suas resistências e lutas por libertação/emancipação sejam reconhecidas, valorizadas nas teorias pedagógicas como processos de humanização, produção de saberes, de valores, de culturas e identidades coletivas. Que seus saberes, leituras de mundo e de si sejam reconhecidos na diversidade de processos pedagógicos, de ensino/aprendizagem, avaliação. Que sejam reconhecidos sujeitos na história intelectual, cultural da humanidade. Que as concepções pedagógicas deixem de vê-los como ignorantes, incultos, sem valores, a ser moralizados e civilizados. Todos esses avanços exigirão estratégias de desconstrução do pensamento abissal, inferiorizante, preconceituoso dos grupos populares como condição para avançar em tantos ideários e ideais pedagógicos igualitários e democratizantes.

Já com relação ao estudante C2, cotista pardo mestrando, não se nota uma dificuldade exacerbada quanto à realização do curso. O aluno também enxerga qualidades em si, tais como “comunicativo” e “proativo”, pressupondo possuir uma boa autoestima, e cita a importância da boa relação com o orientador como um ponto crucial para o sucesso dos cotistas no curso:

No mestrado até o momento não senti grandes dificuldades porque, apesar de ter vindo da EAD, e de não ter conhecimentos que outros colegas tinham por terem vindo do presencial e por pertencer ali à comunidade acadêmica, mas eu acredito que a EAD me proporcionou ser alguém autônomo, ser alguém proativo. Então, isso fez com que eu me tornasse uma pessoa curiosa, que fosse atrás de sanar as minhas dúvidas. E assim, o fato também de eu ser alguém comunicativo e de fazer vínculos com os colegas de maneira fácil, eu acredito que isso também tenha facilitado a minha vida na academia. E além disso, a minha relação com meu orientador também foi um ponto crucial pra que a minha evolução no mestrado tenha sido até agora algo realmente bom. Então, assim, eu não tenho nenhuma dificuldade. (C2).

Nesse sentido, com relação à aluna C3, há um ponto bastante relevante e reiterado nessa discussão, qual seja a permanência dos estudantes cotistas na universidade pública, afirmando que essa política lida com pessoas que possuem características muito específicas, que muitas vezes não se encaixam nas exigências do curso, produzindo um certo incômodo nessa relação:

Então, para além das que eu tô enfrentando, a luta é pra permanecer. Uma dessas questões que a gente vem travando é que ainda a universidade não percebeu que esses corpos precisam de algo específico. Então, isso tem sido desafiador; um outro desafio é de que nossas trajetórias são com base na oralidade, nós somos povos da trajetória [...]. Nós somos da oralidade e muitas vezes a universidade não está aberta a esse conhecimento. Muitas vezes as outras pessoas quando falam sobre nós é aceito, embora eles digam a mesma coisa do que a gente diz, mas quando é a gente dizendo fica sempre uma questão. (C3).

A supracitada discente ainda toca em pontos interessantes nessa discussão, como, por exemplo, o estranhamento que experienciou desde o primeiro contato com a universidade pública. A mesma enxerga nas IES da capital cearense, especificamente UECE e UFC, uma ausência de identificação, algo que não experienciou na UNILAB, por exemplo, uma universidade que, por sua natureza, possui mais diversidade racial:

[...] Quando eu fui pra universidade, quando eu entrei a UECE, pra mim ela é muito estranha, é como se o meu corpo não fosse aceito dentro daquela universidade, diferente da UNILAB que eu me vejo nos corpos negros, eu me vejo nos cabelos crespo das meninas, nas tranças, na diversidade de corpos de pessoas. Mas na UFC eu me sinto um corpo estranho... não é o meu corpo que é estranho, essa universidade que não está aberta pros nossos corpos. (C3).

Ainda nessa temática, Guarnieri e Melo-Silva (2007) destacam que no Brasil o segregacionismo, embora não seja totalmente declarado, é cultuado socialmente de maneira tácita, mas não menos cruel. Com isso, a discriminação racial no Brasil encontra meios informais de propagação e é dificilmente assumida. A aluna ainda cita que chegou até mesmo a experienciar situações de racismo dentro da Universidade, local onde deveria ser acolhida enquanto estudante da instituição:

Eu lembro que houve um aluno internacional que morreu aqui no Ceará, ele era de Guiné-Bissau e a família queria fazer o traslado do corpo, queria que ele tivesse um enterro digno e nós fizemos uma campanha... Olha, e teve um espaço, não lembro qual foi... não deixaram a gente entrar. Eu digo "mas eu sou dessa universidade, como é que eu não posso entrar dentro, como é que eu não posso circular dentro da universidade, só porque eu não sou desse curso". Quer dizer, quem é da Pedagogia não pode circular na História, quem é da História não pode circular em outra área, como assim? Não me permitiram, então é uma universidade que... "ah, mas é pra segurança", segurança pra quem? Pra quem? O meu corpo é um corpo que apresenta a violência? Então, são essas questões também, sabe, que a universidade não está aberta pra esses corpos, então por isso que precisa pensar, é um grande desafio. (C3).

Ainda sobre a fala da discente C3, esta ressalta a importância do debate acerca da população quilombola no âmbito da universidade pública e a relevância de também haver exaltação quanto às vitórias que seu grupo social tem alcançado. A aluna entende, ademais, que qualquer corpo transexual ou quilombola irá potencialmente sofrer certo tipo de discriminação nos espaços universitários:

É preciso abrir vagas para esses estudantes, mas a universidade precisa também abrir debates, falar mais sobre os quilombos. Quantos quilombolas tem na UFC? Pouquíssimos. Agora que se ampliou por causa das cotas. A partir do Censo de 2022 a população quilombola foi reconhecida como grupo étnico. Então, por pressão, as universidades tiveram que abrir vagas para cotas quilombolas... antes tinha para indígena, agora tem também para quilombolas, e nós tivemos agora entradas na UFC, inclusive de uma mulher trans, mas eu sei o quanto ela vai sofrer dentro daquela universidade. Primeiro porque ela é quilombola, ela é trans, é um corpo negro... então, são vários estereótipos que não se enquadram dentro dos olhares de quem está ali. E são esses desafios que eu venho enfrentando não só no Doutorado, mas em todos os lugares onde a gente entra, mas a gente também vem trazendo debate. [...] Não quero falar de nós perdendo, eu quero falar de nós ganhando e esse é um ganho [...]. (C3).

Outra discente quilombola, C4, fala das dificuldades de conciliar as responsabilidades dos estudos, do trabalho e da sua casa, no que afirma que não conseguiu uma bolsa de estudos e que, também, precisa realizar algumas disciplinas presencialmente em outro município, uma vez que faz parte de um mestrado associado UFC-UNILAB, Antropologia. A estudante acrescenta que já deixou de cursar disciplinas do período letivo devido à falta de tempo, reflexo de não ter galgado licença do trabalho para os estudos:

Muito complicado. O primeiro semestre era para eu ter cursado três disciplinas, uma obrigatória e duas optativas, só que como eu não tenho a licença no trabalho e não tenho bolsa, aí eu tive que cursar só duas. Aí a outra optativa que era pra eu ter cursado agora nesse semestre eu também não consegui colocar porque eu tô com duas obrigatórias. E aí eu tô crendo que próximo semestre, como é Qualificação, eu consiga, eu torço para que eu consiga, mas é bem puxado porque tem essa tripla jornada... é mestrado, trabalho e o filho. A renda daqui de casa é a minha, meu esposo estuda na UFC, mas ele não trabalha. Então, a renda principal aqui é a minha. Outra dificuldade é porque o meu programa é associado UFC-UNILAB, aí por exemplo, esse semestre uma das minhas disciplinas, que é a de sexta-feira, é lá na UNILAB. E aí é muito puxado ter que sair... a UFC disponibilizou um ônibus, mas aí é muito puxado ter que sair do trabalho pra tá 12:00 lá no Benfica pra poder ir pra UNILAB. Aí eu já volto pra casa já é mais de 07:00 da noite. Em relação à instituição mesmo, essa é a única dificuldade, por conta da distância, por conta de ser um programa associado. (C4).

Ainda na mesma problemática, a estudante C5 acrescenta que além de enfrentar o desafio do tempo, uma vez que trabalha e estuda, *status quo* que é obrigada a enfrentar diante da demora na liberação das bolsas do Programa, encontra dificuldades em encaixar as disciplinas em sua rotina. São pessoas que, geralmente, não possuem uma renda familiar que as possibilite apenas estudar, dependem de sua própria renda e, por isso, enfrentam adversidades constantes relacionadas a essa questão:

Acho que o grande desafio que eu posso pontuar aqui é sobre estudar e trabalhar... quando eu ingressei eu tive bolsa no meu mestrado, mas no doutorado o edital de bolsas da UFC foi demorado, não poderia ficar de braços cruzados esperando que realmente a gente tivesse a questão da seleção pras bolsas e tudo. Então tive que começar a trabalhar e aí tive que me organizar quanto ao trabalho e ao estudo. [...] Se realmente fosse pra fazer todas as disciplinas que eu teria que fazer no semestre eu teria que estar na universidade de segunda a quinta, e é impossível... avisar ao diretor ou sempre pedir alguém pra me substituir nesses horários. (C5).

A aluna comenta, outrossim, sobre a problemática geográfica, que acaba se tornando mais um empecilho em sua rotina, e com relação à falta de entrosamento que sofre no curso, o que pode indicar uma possível discriminação; cita, ainda, dificuldades de adaptação por ser oriunda do interior do Estado:

Eu trabalho em uma cidade e estudo em outra, então é bem complicado essa questão de arranjar, fazer esses arranjos, eu acho que o meu principal desafio é esse, é conseguir arranjar tudo pra dar tempo, tem que dar tempo. E no convívio da Universidade não vejo nenhum problema, por enquanto. Eu geralmente só vou lá na UFC no dia da minha aula e volto. Diferente da UNILAB que eu tinha mais entrosamento. Acho que também por conta da modalidade, não sei, doutorado... as pessoas parecem que são mais distantes, e a capital parece que todo mundo... as coisas estão acontecendo... todo mundo precisa fazer alguma coisa, precisa produzir... então, isso acaba distanciando as pessoas. Então, essa questão de adaptação se fosse pra pensar na questão de adaptação no interior da universidade seria essa questão de integrar, integração mesmo. (C5).

Desse modo, o debate sobre as cotas raciais nas universidades faz-se essencial, bem como visibilizar os processos que culminam com o reconhecimento da reparação racial no ensino superior através das políticas afro-afirmativas e da fiscalização e monitoramento de sua efetividade, pensando na permanência desses estudantes nesses espaços (Anjos *et al.*, 2024).

A discente C6, por seu turno, também fala de empecilhos com a gestão do tempo nesse âmbito, todavia, ressalta elementos positivos em seu convívio no curso — ao contrário do que expôs C5 — bem como relata experiências edificantes com relação ao que tem experienciado no sentido de aquisição de conhecimento e troca de experiências em seu percurso acadêmico:

A trajetória do mestrado em si tem sido desafiadora só no sentido do tempo, é muito complicado assimilar o trabalho na rede municipal com o mestrado, mas, superado esse desafio, acho que está sendo uma experiência magnífica no sentido de conseguir ampliar os meus horizontes de estudos.[...] E com relação ao convívio com os colegas e os professores é tranquilo, meus colegas me ajudaram bastante nesse processo de transição [...]. Os professores também, muito compreensivos, não se importavam de repetir de novo alguma coisa que tinham falado na aula anterior que eu não estivesse... então, assim, maravilhoso o convívio com todos eles. (C6).

Quanto à cotista parda C7, esta toca em pontos interessantes, como a questão do financiamento de pesquisas de campo, a qual aponta como precária, além de citar — assim como outros estudantes anteriormente mencionados na presente pesquisa — a dificuldade geográfica enquanto empecilho para os estudos. Para a discente, o Programa poderia melhor se organizar para conseguir majorar a nota da Capes e compara com outros programas:

Bom, o doutorado é uma trajetória bem solitária e que às vezes a gente precisa de recursos, por exemplo, pra você participar de eventos, pra você fazer trabalho de campo... Eu fiz trabalho de campo em outro país, no Paraguai, e a bolsa de Doutorado não arca com essas despesas. Então, uma das maiores dificuldades que eu tive foi pra angariar fundos pra minha pesquisa de campo. Talvez se fosse em outro programa eu tivesse conseguido dinheiro nesse sentido. Daí eu fiquei dependendo da colaboração de alguns professores, o que era bem comum também eu ver professores ajudando alunos cotistas a fazer pesquisa de campo ou coisa desse tipo. Fora isso, também tem o fato de eu ser uma pessoa que mora na região metropolitana. Então, às vezes, também, é mais difícil me locomover para ir e voltar, para chegar em eventos, coisas desse tipo... e no Doutorado da Sociologia da UFC eu também sinto que há um pouco de distanciamento entre o corpo docente e o corpo discente, comparado a outras pós-graduações que eu já vi, que tem um vínculo maior pra que se trabalhe junto, se produza, pra aumentar a nota do programa, por exemplo, eu não vejo esse vínculo tão forte no doutorado da Sociologia da UFC. (C7).

A mesma discente reforça, ademais, que o seu convívio com os colegas poderia ser melhor, no que ressalta elementos negativos, como possível misoginia,

racismo e infantilização no ambiente de sala de aula, condutas que devem ser prontamente rechaçadas pela instituição, tão logo se tenha conhecimento delas:

A maioria dos meus colegas são do gênero masculino, então existe certa segregação, alguns também se sentem superiores realmente porque são homens... isso fica no limbo, às vezes, de fofoca; [...] Na minha experiência particular, às vezes, eu me sinto infantilizada pelos meus colegas, acho que pela questão da idade ou pela questão de ser mulher também; [...] a maioria são homens brancos, nós somos minorias de qualquer forma. (C7).

No tocante ao cotista indígena C8, este afirma ter enfrentado dificuldades de adaptação na capital. Para o aluno, a experiência de um “mundo novo” foi assustadora, sobretudo no início; houve, por assim dizer, um choque cultural real, na experiência vivida pelo discente:

Logo no começo pra mim era muito difícil porque eu saí de um contexto totalmente diferente, pra ir pra outro contexto, diferente também. Por exemplo, eu sempre fui acostumado a viver nesse contexto da aldeia. Eu passei quatorze anos lecionando na escola indígena aqui na aldeia, na escola indígena Manoel Francisco dos Santos, e pra mim foi um choque muito grande quando eu saí da aldeia, nossa aldeia é uma quebrada de serra, principalmente dentro do município de Aratuba, e aí quando eu chego no meio da cidade, no meio acadêmico, no mundo de vocês, eu me senti assim meio estranho, eu não sei se pelo pelo próprio contexto. Foi muito difícil pra mim me acostumar com essa formação aí da cidade, de ir pro lado e pro outro, de ter um local onde ficar... (C8).

Outro problema confrontado no curso pelo cotista supracitado se deu na questão do recurso da bolsa, o qual não foi obtido logo no início do curso, o que se constitui um problema relevante a ser considerado pela instituição. Entende-se que a morosidade no processo de seleção de bolsistas pode impactar diretamente na manutenção dos alunos cotistas em seus cursos, uma vez que se tratam de grupos fragilizados economicamente. Para além disso, o estudante também aponta o fator “cansaço” como uma questão a ser considerada nesse âmbito, o que não deve ser ignorado, uma vez que tem impacto direto na saúde mental do alunado:

Logo no começo eu tive muita dificuldade também porque eu não tinha bolsa, eu passei uns sete meses sem receber a bolsa, vim receber já tinha passado um ano, eu não entrei logo no sistema de bolsa das cotas... eu também nunca consegui entender isso dentro do programa, já que as cotas seria prioridade, né? Então eu não consegui entender isso ainda até os dias de hoje, mas pra mim foi muito muito difícil e tá dentro desse mundo barulhento, muitas das vezes eu me sentia muito cansado dessas correrias que tem aí dentro... a gente tem que tá na universidade, tem que ir pra casa dos amigos, e essa rotina me deixou logo no começo um pouco cansado, mas eu fui aprendendo, eu acho que eu já tô é mais acostumado com esse

movimento de relação com os próprios não índios aí também...os professores tem me ajudado muito para que eu possa entender mais esse mundo aí, mas logo no começo para mim foi muito difícil tá nesse processo. (C8).

Sobre o convívio no curso, o aludido aluno afirma que foi bem recebido na turma, ainda que tenha ingressado no curso com algum receio de sofrer preconceito:

E meu convívio no curso foi uma das coisas também que me favoreceu muito... é que, por exemplo, eu pensava que eu ia estranhar, tanto o corpo docente como o corpo discente dentro da própria universidade, justamente por esse desaproximamento que a gente tem de não ter indígenas no nível superior dentro da universidade, mas eu vi que foi ao contrário. Eles puderam me ver de outra forma e de se contribuir com outras formações também dentro da própria relação que a gente teve com ele, pra mim foi tranquilo, eles me aceitaram super bem, a gente até os dias de hoje tem muitas amizades, grupos de estudos que a gente se envolveu, as nossas viagens que a gente faz também, dos nossos estudos, muitos deles também puderam vir aqui conhecer a nossa realidade dentro da aldeia. Me parece que essa aproximação que teve entre indígena e academia e os próprios acadêmicos só fortaleceu esse processo de aprendizado também, não somente para mim, mas para os outros também. (C8).

Almeida (2024) entende, nesse universo, que quanto ao caso de estudantes indígenas torna-se ainda mais complexo quando se trata do acesso e permanência no ensino superior e demais níveis. Há, assim, barreiras culturais, educacionais, de condições básicas para permanência e acesso, bem como organização em nível nacional de projetos adequados a esses públicos. Considerando como o Estado e as universidades se posicionam frente ao desafio de inclusão dos povos indígenas na educação superior no Brasil, é possível pensar que estes estudantes ainda enfrentam as mesmas dificuldades, isto é, financeira, de aprendizagem etc., para permanecerem no ensino superior desde a implementação da política de cotas.

Relativo ao próximo aluno (C9), é interessante notar que ele ressalta a questão da possível alta carga horária dos cursos de doutorado da UFC, também refletindo que tais cursos não necessariamente precisam ser 100% presenciais e compara com universidades de outros Estados; o mesmo ainda menciona o fato de residir no interior do Estado, o que, assim como outros alunos citaram, torna-se uma dificuldade a mais para a conclusão do curso de Pós-graduação:

Muitas dificuldades com relação à logística... o Doutorado da UFC é um doutorado extremamente pesado em créditos... tô com uma amiga que tá fazendo na USP, são dezesseis créditos [...] e tá liberado... Então, assim, a UFC ainda tem um regime muito primário no sentido de exigir aquela coisa presencial, aquela coisa muito ainda arcaica, dispensando, por exemplo, a possibilidade de aulas remotas. [...] Eu não fiz mestrado na UFC, então não posso aproveitar os créditos porque dá discrepância de horário. Então assim, tem que ter muita resistência, eu tenho que cumprir eu acho que 12 disciplinas, tem noção? É um absurdo, eu moro em Tauá, eu não dou conta [...]. (C9).

O aluno cotista C10, por sua vez, aponta que a experiência no Mestrado tem sido exitosa e se dado sem maiores empecilhos; inclusive, o discente ressalta pontos positivos com relação à instituição, como alimentação, deslocamento, bolsa, orientação etc.:

Tem sido uma experiência acredito que de sucesso, acredito num crescimento acadêmico, amadurecimento científico muito real e uma coisa que eu destaco, sem dúvidas, é a qualidade da minha orientação porque, via de regra, eu vejo os pós-graduandos um pouco abandonados e o meu orientador é muito presente, é muito prestativo, muito solícito, muito profissional. [...] Eu, por exemplo, nunca tive nenhuma dificuldade pra chegar à universidade ou pra voltar da universidade em termos de trajeto, sempre pude garantir a minha alimentação durante o período do curso. Então, acredito que, como eu tive bolsa também durante os 24 meses regulares, em termos materiais não teria do que reclamar ou nada que se destaque que possa ter abalado a trajetória do curso em si. (C10).

Por fim, o cotista C11 afirma lidar com uma trajetória “muito cansativa, pois trabalho três turnos e não tenho afastamento para estudos, além de questões pessoais”, o que guarda relação com outros depoimentos anteriormente citados.

Dentre as respostas deste questionamento pode-se perceber que alguns alunos apontam como pontos positivos: boas orientações de pesquisa; bons convívios entre docentes e alunos e entre os estudantes; satisfatória aquisição de conhecimento e troca de experiências; elogios à alimentação, deslocamento e bolsas de estudo; porém, alguns cotistas indicam pontos de atenção para a política, tais como: 1) Dificuldades na escrita da pesquisa; 2) Indícios de racismo institucional; 3) Obstáculos à permanência no curso; 4) Estranhamento ao ambiente acadêmico, com falta de identificação com relação às pessoas ligadas à instituição; 5) Ausência de debates sobre comunidade quilombola na universidade; 6) Dificuldade de conciliação entre estudos, trabalho e casa; 7) Alguns cotistas não alcançam bolsa de estudos e precisam trabalhar, muitas vezes sem nenhuma

licença do empregol; 8) Dificuldade para o encaixe de disciplinas na rotina dos discentes; 9) Grandes distâncias entre as residências dos alunos e a universidade, havendo discentes residentes até mesmo fora do Estado; 10) Falta de entrosamento com os colegas do curso; 11) Ausência de financiamento para pesquisas de campo; 12) Alunas que sofrem misoginia e infantilização por parte dos estudantes em sala de aula; 13) Manifestação de choque cultural, sobretudo inicial, entre cotistas e o ambiente universitário; 14) Morosidade no processo de seleção de bolsistas; 15) Fator “cansaço”, pressupondo uma elevada quantidade de atividades, o que impacta na saúde mental do alunado; 16) Receio contínuo de sofrer preconceito no ambiente universitário; 17) Carga horária de aulas elevada nos cursos.

5.5 Opinião dos alunos cotistas acerca das ações afirmativas em seu curso

Na quarta pergunta do roteiro perguntou-se aos discentes cotistas o que se segue: “Gostaria de te ouvir um pouco sobre as Ações Afirmativas do seu curso. Como você as percebe?”. Como resultado obteve-se:

O cotista C1 evidencia, nesse momento, o ineditismo das ações afirmativas de ingresso no Programa em que estuda, apesar de também ressaltar que a instituição foi a última, a nível federal, a adotar as cotas raciais na Pós-graduação, a nível de Nordeste. O discente ainda fala das particularidades relacionadas à raça do povo quilombola:

Inclusive, foi a primeira vez que a Pós-graduação da UFC aplicou as políticas afirmativas, foi na História. A UFC, mesmo tendo uma lei que garantia a entrada pelas cotas raciais, a UFC foi a última universidade do Nordeste a adotar as cotas raciais. E só adotou porque era uma lei a ser cumprida. Eu sou o primeiro quilombola a tá fazendo um doutorado com edital específico no Doutorado em História [...]. Quando foi no ano passado, eles já mudaram o edital. Porque assim, as pessoas precisam entender, e parece que não estão nem aí para querer entender, que quando tu me perguntou se eu era negro ou pardo, e que eu disse quilombola, embora os quilombolas sejam computados na questão lá de preto ou pardo, há questões específicas sobre a população quilombola. (C1).

O referido estudante ainda expõe no que concerne às bancas de heteroidentificação para a população quilombola. Em sua visão, tal constituição de banca não deve existir, o que deve haver é o reconhecimento do grupo com relação à origem do concorrente. Além disso, o discente discute a questão do mérito,

reconhecendo que entende que estudantes que tiveram acesso a escolas conceituadas devem concorrer somente entre si, isolando-se aqueles que não tiveram tal condição na categoria de cotas, para uma inclusão mais justa:

[...] Quando você está falando de políticas afirmativas pra população quilombola não é pra ter, por exemplo, nas políticas afirmativas, banca de heteroidentificação pra quilombola. Até porque a gente é amparado por legislação nacional, como por exemplo, o Decreto 4.887 de 2003 e a Convenção 69 da OIT, Organização Internacional do Trabalho, do qual o Brasil é signatário, que ele vai dizer que a questão da autodefinição é uma questão individual de cada um. [...] A questão é, o grupo do qual tu tá dizendo que tu faz parte, eles te reconhecem como tal? Então, quem vai atestar essa identidade, essa questão racial, é o grupo do qual tu faz parte e não uma banca de heteroidentificação. [...] O aluno negro que estuda na escola de Fortaleza e o aluno negro quilombola que estuda lá no Cumbe, esse aluno de Fortaleza ele vai ter um capital cultural bem maior do que o que tá lá no Cumbe. E quando vão pra essa questão de provas de avaliação, quem vai se dar bem, é quem estudou na escola do Aracati, por exemplo, quem estudou na escola de Fortaleza. Então, há questões específicas que precisam ser discutidas e eu vejo que as universidades, mais precisamente as coordenações dos cursos, dos departamentos, não querem discutir, querem botar todo mundo no mesmo saco e não é sobre isso. (C1).

Entende-se, nesse processo, que as bancas de heteroidentificação produzem pareceres a partir do olhar fenotípico de terceiros para efetivar a continuidade do processo seletivo, seja para ingresso na universidade/faculdade/escola ou concurso público. Desse modo, não se pode afirmar que isso deslegitima ou descredencia a autodeclaração, mas enfatiza, para os efeitos jurídicos e políticos perquiridos de destinação das ações afirmativas qual ou quais daquelas (es) candidatas (os) apresenta uma leitura pública de pertencimento afro-brasileiro, negro (a). No entanto, as pessoas pretas são facilmente identificáveis nas estatísticas das vítimas da discriminação racial, da violência policial e nas pesquisas sobre dados da desigualdade social em diferentes âmbitos da vida brasileira, principalmente na busca por emprego. Dessa forma, se não há dúvidas de quem é negro (a) no Brasil para efeitos de identificar as vítimas do racismo e de convivência societária negativa desde a época da escravidão, não deveria haver dúvidas para “selecionar” tais candidatos negros (as) nestes certames, mesmo tendo graus variáveis de subjetividade (Braga, 2021).

Além disso, o discente C1 tem consciência de que as ações afirmativas são conquistas que nascem nos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, mas que ainda há percalços nesse caminho. Como apontado anteriormente, o aluno também cita a morosidade com relação ao recebimento de bolsas, bem como a questão da evasão do curso. Ele ainda traz em seu discurso elementos acerca da meritocracia e da justiça educacional no país, mostrando-se um sujeito consciente de questões atuais e relevantes:

Então, é um grande avanço, é um grande passo, é uma conquista dos movimentos sociais, mais precisamente do movimento negro, mas que a estrutura da Universidade ela é muito rígida, ela não quer acompanhar essa evolução, ela não quer olhar essas questões específicas. Então, há muita violência com esses corpos que estão chegando nas Universidades. Tem muita gente desistindo, cara! Não basta eu apenas entrar na Universidade se chegando lá eu não tenho um acompanhamento, eu não tenho um suporte pra permanecer na Universidade, há morosidade de se conseguir uma bolsa. Pra maioria do povo pobre, a gente trabalha o dia todo, e a noite vai estudar em faculdade de esquina, que era pra ser errado, eu acho errado isso. A universidade pública era pra ser pra nós, trabalhador e trabalhadora. Quem sempre estudou no colégio Ari de Sá e pagou da educação infantil até o ensino médio pode pagar mais quatro anos em uma Unifor da vida. (C1).

O referido aluno discute, ademais, a respeito da falta de ingresso de indígenas e quilombolas no PPG de História nas últimas seleções, o que ocorre logo que o colegiado do PPG resolve não mais solicitar memorial em sua seleção. O doutorando cotista quilombola aponta, além disso, problemas com relação à bolsa em uma outra universidade pública, fato que atingiu pessoas de sua comunidade e enfatiza, inclusive, a importância da escuta qualificada para o desenvolvimento da política de ações afirmativas na universidade pública:

Então, eu faço uma crítica grande a essas questões que precisam melhorar ainda e estou super preocupado porque esse ano não entrou nenhum quilombola e nenhum indígena na Pós-graduação em História da UFC. Eu até perguntei à coordenadora, ela disse "Ah, porque ninguém entrou". Aí eu perguntei porquê. Eles mudaram o sistema de entrada, foi retirada a questão do memorial e nós defendemos que a nossa entrada seja a partir de um memorial, onde eu vou contar minha trajetória de vida e vou dizer porque que eu quero estudar, o que eu quero estudar, porque essa universidade é importante pra mim. Então, não teve nenhuma entrada de quilombola e indígena porque mudaram a forma de entrada. Hoje os alunos da UNILAB estão pedindo socorro porque eles estão no meio do semestre e oito alunos tiveram suas bolsas cortadas. Então, sai do seu interior, da sua comunidade, pra ir pra Redenção estudar e simplesmente a Coordenação das políticas afirmativas não entra em contato com esse jovem, não diz quais são as pendências, e simplesmente cortam. E aí a

gente não tem a quem recorrer, é muito complicado. Mas eu não estou aqui querendo dizer que não é importante, é importante! Mas precisa melhorar muito. Tem uma frase que a gente diz muito que é: nada sobre nós sem nós. Então, se a Universidade quer atender essa demanda, pois ela nos escute, ela deixe de falar, de teorizar, faça uma escuta qualificada. (C1).

Por sua vez, o cotista C2 alteia a temática da diversidade e do combate à desigualdade racial relacionada às cotas, bem como seu poder de inclusão e democratização, frente a uma universidade pública historicamente saturada pela branquitude elitista:

Olha eu percebo as ações afirmativas no meu curso de duas formas. A primeira é que é uma forma de promover a diversidade. As cotas raciais no mestrado eu acredito que seja uma ferramenta enorme pra promover essa diversidade étnico-racial e pra garantir um ambiente acadêmico que seja de representatividade da sociedade como um todo, com várias perspectivas e que sejam consideradas, inclusive, pesquisas e discussões acadêmicas, como é o seu trabalho, que promova essa diversidade. E aí em um segundo parâmetro eu acredito que seja uma necessidade, uma ação urgente ao combate à desigualdade também, porque as cotas raciais ajudam a enfrentar desigualdades históricas, estruturais, que afetam vários grupos raciais minoritários. Então, esses grupos historicamente excluídos ou marginalizados, muitas vezes de oportunidades educacionais, através das cotas podem ajudar a corrigir essas disparidades, promovendo um acesso equitativo, justo. [...] Eu acredito que, mesmo com o advento do acesso ao mestrado, às pós-graduações de maneira geral, pelas cotas raciais, eu acredito que ainda seja um ambiente muito elitizado e também muito da branquitude. Então, é uma oportunidade pra que a gente abra espaço pro estímulo a essa diversidade, em conhecimento diversificado, e a inclusão de estudantes de diferentes origens raciais. (C2).

Guarnieri e Melo-Silva (2007) corroboram, nesse sentido, afirmando que há de se fazer reflexões essenciais sobre a elitização das universidades públicas brasileiras, de modo a relacionar as consequências da escassa representatividade de negros e povos indígenas na universidade com a incipiente mobilização do interesse acadêmico para produção científica consistente que vise melhorar a situação de grupos sociais em situação de desvantagem. Assim, para Goergen (2005, p. 7), “parece que um número crescente de pessoas está disposto a renortear sua existência, a não mais tolerar seu alijamento do processo histórico e a retornar a pergunta fundamental a respeito do sentido da vida, individual e coletiva”

Para C4, o processo seletivo pelo qual passou para ser admitida no Mestrado pode ser considerado justo, ao mesmo tempo que afirma, paradoxalmente, que obteve uma negativa em sua banca de heteroidentificação em

um primeiro momento, onde não foi considerada parda pela Universidade. Somente após recurso, a aluna conseguiu ser admitida no Programa. Interessante notar, ademais, que, com uma banca de maioria branca, a discente não obteve aprovação, enquanto que em uma banca totalmente composta por pessoas negras - frisa-se, em âmbito recursal - não houve dúvidas de que a mesma é parda:

Eu achei o processo seletivo muito justo porque, por exemplo, o meu foi um memorial, aí em seguida do memorial foi o projeto, a avaliação do projeto, aí depois a arguição e por último era prova de proficiência, que ela não era eliminatória, nem classificatória, era mais questões de saber a outra língua. Agora, passar pela banca de heteroidentificação é que foi bem complicado porque eu tive que entrar com recurso porque na primeira banca eram sete pessoas, dessas sete pessoas só duas eram negras, e aí elas não me consideraram parda. Eu não passei na primeira banca de identificação, foi até um choque para mim porque entrou naquele debate que tá muito latente ultimamente que é a questão do pardo... nem preto suficiente, nem branco suficiente. Aí quando eu entrei com recurso eu falei essas questões e pedi pra que a banca fosse composta por pessoas negras porque eu não achei justo eu ser avaliada por sete pessoas, onde só duas eram negras, as outras pessoas eram brancas, então como é que poderiam me avaliar dessa forma? Aí na banca do recurso foram três pessoas, dessa vez, não eram sete, eram só três, e os três eram negros, aí eu fui aceita como parda. (C4).

Conforme Braga (2021), a banca não diz quem é negro e quem não é, mas tão somente perfila para as autoridades, a partir dos requisitos do Edital, quem está apto para provimento, dentro das características fenotípicas (cor da pele, traços físicos, cabelo) apresentando, presencialmente, perante a banca avaliadora, tais amostragens. Isto porque as comissões não fazem um julgamento de corpos, mas devem instaurar um processo político de acolhimento e recepção aos corpos preteridos, interditados e normatizados pelo racismo, tendo, dessa forma, a banca responsabilidade procedimental para averiguar a raça social do indivíduo.

Braga (2021) ainda concorda que apesar do sucesso das políticas de inclusão social para negros e indígenas que utiliza mecanismos de cotas raciais no setor da educação e nos ingressos nas carreiras dos serviços públicos, não só os problemas das fraudes trouxeram decisões delicadas a que seus realizadores tiveram que se submeter para garantir a efetividade das políticas afirmativas, mas ainda, a própria concepção do elemento pardo tem tensionado estes processos seletivos. Isto porque, ao enfatizar a absoluta soberania da autodeclaração como categoria de alteridade e de afirmação do direito à inviolabilidade e da presunção da

inocência, restou um processo complexo quando inexistem os complementos com demais instrumentos de averiguação étnica.

C5 afirma, com relação às cotas no PPG em que estuda, que falta debate, fato que desvitaliza a discussão, algo que surge apenas para cumprimento da lei, ao seu ver. A discente também fala da questão das bolsas de estudo, em que aponta que não é considerado o fato do aluno ser cotista ou não como fator prioritário com relação a esses recursos tão importantes na manutenção dos estudantes na universidade, fator que poderia ser considerado pela instituição como uma possível política pública futura:

Sobre as ações afirmativas, é aquela cota bem mínima mesmo que realmente todo curso tem que ter, e não há assim, por exemplo... é separado quem entrou por cotas, quem entrou na ampla concorrência... eu percebo que não tem uma discussão sobre isso entre os colegas, principalmente a questão de cotas, também na questão de bolsas, então eu vejo essa questão muito apagada de certa forma. E na seleção da bolsa o fato de você ser cotista não conta. (C5).

C6, por sua vez, nos lembra da reparação histórica que as cotas na universidade proporcionam, justificando a existência dessa política com base na justiça que a mesma promove socialmente, desde a sua criação, com os cursos de graduação:

Eu acho extremamente importante, pois eu vejo como reparação histórica. Nós quilombolas e até as pessoas negras, pessoas pardas, que vem de uma trajetória de dificuldade de acesso aos estudos não têm as mesmas oportunidades que os outros no sentido de poder avançar, de estudar mais profundamente alguns conteúdos, então poder concorrer com outras pessoas que tiveram o mesmo nível de acesso à informação é muito importante porque, por exemplo, eu venho de um quilombo que fica no interior de Caucaia, localizado em cima da serra, o quilombo chama Serra da Rajada, e muitas vezes eu fiquei sem professores porque eles não conseguiram chegar por causa dos rios cheios. Então, o meu nível de aprendizado, falando do ensino básico, vai ter um déficit com relação a, por exemplo, uma pessoa que estuda numa cidade, numa escola particular que tinha aula todos os dias... então, eu acho que as ações afirmativas quando me dão oportunidade de concorrer entre os meus pares que tiveram ali o mesmo acesso à informação como eu tive é super importante. (C6).

Piketty (2014), nesse âmbito, diz que, no longo prazo, a força que de fato impulsiona a gradação de igualdade se dá pela difusão do conhecimento e pela disseminação da educação de qualidade. Ainda que a difusão do conhecimento seja verdadeiramente potente, sobretudo para promover a convergência entre países, às

vezes ela pode ser contrabalançada e dominada por outras forças que operam no sentido contrário — as de divergência, impulsionando o aumento da desigualdade. É evidente, desse modo, que a falta de investimento adequado na capacitação da mão de obra pode gerar exclusão de grupos sociais inteiros, os impedindo de desfrutar dos benefícios do crescimento econômico. É dizer, a principal força de convergência — a difusão do conhecimento — só é natural e espontânea em parte, dependendo, inclusive, de políticas educacionais e de instituições que as promovam.

A discente C7 reflete, nesse sentido, sobre as relações de poder dentro dos programas de pós-graduação, bem como menciona o fato de alguns programas utilizarem as cotas apenas para aqueles discentes que não têm nota suficiente para conseguir uma vaga pela ampla concorrência, outro ponto que pode ser aproveitado pela instituição para expandir tal política pública para todos os programas. A aluna ainda cita que não participou de banca de heteroidentificação em sua seleção:

Assim, eu sei como foi feito o processo pra implementar essas ações afirmativas, foi um processo que pra além do debate tinha muitos jogos políticos, muita questão de desigualdade entre os professores, de poder... então, que por vezes a instalação da política de afirmativas pode ter sido o troféu de algum professor e não só o que ele significa, o que a política significa... o edital parece ter sido feito...a política né... de ingresso no programa, tanto mestrado e doutorado, tem muitas falhas, parece ter sido feito muito depressa, por exemplo, quase todas as políticas afirmativas de pós-graduação quando você concorre como cotista, se você tiver uma nota maior você deve ir pra ampla concorrência porque isso abre mais vagas pra pessoas racializadas... No nosso programa não é assim, a gente tem, tipo, no doutorado duas vagas pra pessoas negras, então muita gente não quer concorrer nessas vagas porque a concorrência fica muito maior do que na ampla concorrência, e aí não permite também que se produza dados sobre isso, é muito complicado nesse sentido. Eu não tive banca de heteroidentificação... eu já participei de uma banca de heteroidentificação na minha vida, em 2018, quando eu prestei concurso pro IPHAN, mas no programa de pós-graduação não tem, o que a gente faz é um memorial contando a nossa história acadêmica e vendo como a questão do processo de racialização de cada um entra na nossa história... nas ciências sociais esse debate raça é muito forte, então é uma coisa que vai mais por aí, pela sua própria identificação, mas com argumentação muito sólida em cima disso. (C7).

Em sua resposta, o aluno indígena C8 relata dificuldades no tocante ao debate quanto às cotas na Universidade, e discorre sobre a questão da permanência dos cotistas de Pós-graduação nesses espaços, que deve receber mais atenção do Poder Público, em sua visão:

A política de cota tem sido um dos meios, principalmente pra nós indígenas, nessa inserção dentro da universidade, tem sido muito importante pra que a gente possa tá dentro da universidade, mas tem sido um desafio muito grande pra discutir as políticas de cota dentro da universidade porque hoje pra gente, não sei somente nós indígenas, mas pros quilombolas, pra outras populações também, eu percebo que já ficou muito fácil da gente entrar e a gente entrar hoje na universidade se tornou uma realidade, ela se tornou uma formação muito qualificada, não somente pra nós indígenas, mas para os não índios também, da gente poder entrar... agora o nosso grande desafio que eu vejo hoje é uma grande peleja pela nossa permanência porque a nossa permanência ela se dá por muitos outros fatores que vai além do próprio entrar na universidade. (C8).

O estudante C9 retoma a questão de sua reprovação na banca de heteroidentificação, apontando-a como uma situação de desgaste vivenciada no âmbito acadêmico, no que sugere melhor treinamento para tais equipes:

Então, é aquilo que eu te disse, eu percebo que a política está sendo aplicada, mas no processo seletivo inicial eu tive uma reprova inicial que me gerou desgaste. Eu tive que provar por A+B quem eu era e que eu tinha certeza de quem eu era. Então, eu acho assim, embora esteja sendo aplicada, faltam critérios de formação pra equipe de heteroidentificação e eu tô te dizendo isso porque eu sou membro de equipe de heteroidentificação. Então, eu aqui e no outro trabalho que eu tive eu sou membro de equipe de heteroidentificação, eu sei o que é que tem que fazer na equipe de heteroidentificação de seleção para vaga em empresa pública, que eu fiz isso algumas vezes... Então, eu acho que na que eu não passei, eu acho que faltou critério porque as minhas condições fenotípicas são inquestionáveis. (C9).

Com relação às bancas de heteroidentificação, em junho de 2019, foi noticiado no site da UOL que 56 alunos da Universidade Estadual Paulista (Unesp) — que haviam ingressado na universidade por meio do sistema de cotas raciais — decidiram abandonar seus cursos de Graduação, após saberem que precisariam passar por uma entrevista presencial para verificação da raça. Para a universidade, as desistências devem-se ao fato de a fiscalização contra fraudes nas cotas estarem mais rigorosas àquele ano. Na Unesp, metade das vagas é destinada a egressos de escolas públicas e 35% são para quem se autodeclara preto, pardo ou indígena (UOL EDUCAÇÃO, 2019). Tal fato denota a importância da existência das bancas de heteroidentificação no âmbito das cotas universitárias, frente à má-fé de pessoas brancas que tentam usurpar tais vagas, dificultando o sistema cotista vigente.

C10, por sua vez, enfatiza a questão técnica da distribuição de vagas para cotistas nos PPGS e seus desafios:

Eu acho interessante as ações afirmativas e reconheço que na pós-graduação elas são um desafio muito maior porque a quantidade de vagas é ainda mais restrita, então como nós vamos incluir um percentual para pessoas pretas e pardas ou negras como queiram chamar ou futuramente PCD ou futuramente minorias sexuais devem acabar entrando por ações alternativas em algum momento, uma vez que nos programas de pós-graduação existem as linhas de pesquisa que já fragmentam ainda mais o quantitativo total de vagas. [...] Acredito que não seja só uma questão de bom gosto aderir ou não às cotas, existe toda uma questão técnica que exige de fato uma discussão, tipo assim, como vamos fazer, como vamos operacionalizar, já que o sistema de cotas não é a distribuição de oportunidades de estar numa universidade federal sem fazer nenhum esforço, ele é uma maneira de regular o sistema da concorrência. (C10).

O cotista C11 responde que “*a reserva de cotas, ingresso e bolsa, é basicamente a única ação afirmativa*”, refletindo sobre a falta de diversificação da política. Tal crítica nos leva a pensar sobre uma possível ampliação da política de ações afirmativas na pós-graduação da UFC, que inclua outros fatores relevantes para a manutenção dos estudantes nos cursos, sobretudo.

Desse modo, dentre as respostas desta pergunta depreende-se o que se segue:

- 1) Consciência dos cotistas quanto ao retardo na implantação da política de cotas nos PPGs da UFC, comparado a outras IES;
- 2) Sugere-se o fim da banca de heteroidentificação para quilombolas, em que haja substituição pelo reconhecimento do grupo a que pertence;
- 3) Morosidade no recebimento de bolsas acadêmicas;
- 4) Há cotistas que desistem dos cursos;
- 5) Foi citado queda do número de indígenas e quilombolas nos PPGs que extinguiram o Memorial do Processo Seletivo;
- 6) Importância da escuta qualificada dos grupos beneficiários da política;
- 7) A política promove, na visão dos cotistas: diversidade, combate à desigualdade, inclusão e democratização do ensino;
- 8) Há desaprovação de pessoas pardas em bancas de heteroidentificação, com posterior aprovação a nível recursal;
- 9) Alguns estudantes sugerem que cotistas sejam prioridade na seleção para bolsas de estudos.
- 10) Alunos com nota suficiente na Seleção do programa para ocuparem uma vaga de ampla concorrência não devem ser cotistas, somente se não alcançarem nota satisfatória, dando oportunidade a outros candidatos concorrerem

a essas vagas; regra que poderia ser aplicada em todos os PPGs da universidade, via Resolução do Conselho Superior da instituição; 11) Observou-se que nem todos os PPGs do CH da UFC possuem bancas de heteroidentificação aplicadas a suas seleções, sendo que algumas somente são utilizadas somente quando há denúncias de possíveis fraudes na seleção, o que deve ser visto com cautela, pois pode ensejar irregularidades; 12) As ações afirmativas não devem se restringir ao ingresso dos estudantes no Programa, mas serem ampliadas em outros aspectos, para a garantia do prosseguimento no curso a partir de variados pontos de atenção.

5.6 Críticas acerca da política de ações afirmativas na Pós-graduação da UFC

Na quinta pergunta do roteiro foi questionado: “Você possui críticas sobre a política de ações afirmativas da Pós-graduação da UFC? Se sim, quais?”. Como resultado se obteve as seguintes respostas:

O cotista C1 reflete sobre questões como mudanças na seleção de cotistas em PPGs da Universidade, certame de graduandos quilombolas enquanto cotistas e escassez de pessoas pertencentes a esses grupos nas graduações públicas. Para este doutorando, a universidade pública ainda retém uma quantidade considerável de indivíduos da elite econômica, os quais não deveriam ocupar esses espaços, uma vez que possuem condições financeiras de arcar com uma instituição de educação privada:

Eu já falei, a mudança no edital de entrada, que a gente antes entrava através de um memorial e foi mudado. E uma outra coisa que eu acho muito problemático é que a Pós-graduação abre, mas a graduação não. Aí esse ano foi que abriram, mas o que é que eu estou vendo, é que pra quilombola, vamos supor, no curso de Geografia só tem uma vaga pra quilombola, onde o Estado do Ceará tem mais de oitenta e sete comunidades quilombolas. Me parece que é uma vaga em cada curso... esse ano porque antes não tinha não... então, como é que a Pós-graduação se abre para receber estudantes quilombolas se a graduação não abriu essa porta [...] .(C1).

C2, por sua vez, cita o fato de, em seu PPG, não haver uma prioridade para cotistas na seleção de bolsas, bem como com relação ao fato da seleção de bolsistas ter ocorrido deixando a desejar com relação à organização do certame:

A minha crítica em relação ao processo seletivo em si, eu não achei injusto, mas eu acredito que durante a avaliação pra garantir a minha bolsa, eu

senti que houve muita dificuldade porque durante a seleção pra bolsa quem não tinha vínculo empregatício tinha prioridade e em seguida era quem era cotista. E aí o resultado pra essa seleção mudou várias vezes, durante vários dias. [...] Foi um processo seletivo que durou dois dias, se eu não me engano, e no período do carnaval. Então, eu senti que poderia ter sido feito de outra forma, eu acho que até o período, não acho que foi adequado. [...]. (C2).

O aluno ainda reconhece certa falta de letramento racial em seu Programa (Linguística), por parte dos servidores (docentes/técnicos), e escassez de vagas para cotistas; há, também, consciência de possíveis fraudes relativas à ocupação dessas vagas por pessoas brancas, o que deve ser um ponto de atenção para a instituição. Assim, a universidade deve estar integralmente vigilante para rechaçar tais casos, sob pena de prejudicar a política em análise:

[...] E em relação à seleção de cotistas pro ingresso no mestrado eu acho que o número ainda é insuficiente e ainda há uma falta de conhecimento enorme por parte de letramento racial mesmo porque durante a minha seleção eu percebi que tinha algumas pessoas que não eram, não tinha nenhum traço, nenhum fenótipo da negritude e mesmo assim estavam ali, com total disposição pra participar do processo. Na época que eu fiz foram quatro etapas: a prova de idiomas, a apresentação do pré-projeto, arguição do projeto e, por último, a avaliação de hétero-identificação. (C2).

Nesse ponto, segundo Gomes (2022), o reconhecimento da heteroidentificação como método de controle de fraudes é chancelado pelo Supremo Tribunal Federal e, em um segundo momento, sua aplicação passa pelo crivo da comunidade acadêmica e pelo debate social. A ausência de uma expressa previsão legal somada às divergências sobre o assunto retardou a implementação da heteroidentificação em diversas instituições federais. Frisa-se a inércia do Ministério da Educação em se manifestar sobre o assunto e normatizar uma atuação a ser seguida pelas universidades brasileiras, o que não exclui, em contrapartida, a morosidade destas.

A discente C3, por seu turno, informa já haver respondido a questão e não se manifestou. C4, em seguida, menciona o debate em torno dos candidatos pardos no âmbito das bancas de heteroidentificação, ressaltando as questões que essas bancas trazem no momento em que interrogam os participantes, discussão bastante presente na atualidade, em que várias notícias têm sido veiculadas acerca desse ponto, com reprovação de candidatos inequivocamente pardos. Para esta

mestranda, não há que se indagar sobre a ascendência do candidato, pois pode-se suscitar dúvidas com relação à raça do mesmo nesse momento:

Eu acho que a banca deveria ser melhor pensada e essas questões do ser pardo, o que tá incluso dentro das cotas deveria ser melhor tratado, que eu acho que ainda tá meio cru ainda na UFC. Então, tanto na UFC como na UNILAB eu sinto que ainda tem muito debate a ser feito em relação a isso. Acho que se a banca for composta mista, mas que tenha mais aprofundamento dessas questões do que é ser uma pessoa negra. Por exemplo, eu conheci as outras duas pessoas que também estavam concorrendo a vaga de pessoa negra... as outras duas pessoas eram pessoas negras pretas, elas eram retintas, só que quando eles foram participar da banca... aí eles fazem a pergunta porque que você se auto declara da forma que você está se autodeclarando... e aí os meus dois colegas levaram a questão histórica deles, uma delas é filha de uma brasileira com um guinéense; o meu outro colega veio da Bahia e tudo mais, os pais eram negros... só que eu acredito que a banca de heteroidentificação não é pra ouvir nossa história, da onde que a gente veio, dos nossos antepassados porque senão abre brecha pra aquele discurso assim “ah, minha avó era negra”, quando a pessoa é branca. Eu acho que como o próprio IBGE mostra quem são os pardos, são pessoas de traços tal, tal e tal... quem são os negros, são pessoas com traços tal e tal... quando a gente abre essa brecha pra ouvir de uma trajetória passada, a gente abre espaço para os erros das bancas. Então, eu acho que mais deve ser avaliado os traços, que foi o que eu concluí na segunda banca... eu tenho os lábios grossos, o nariz largo, a pele não clara, cabelo cacheado, meus lábios são marrons... enfim, os meus traços é que devem ser considerados e não da onde eu vim, quem são meus pais, quem são meus avós. (C4).

Já para C5, as cotas soam como elementos que apenas existem porque são obrigatórias por lei, carecendo de mais debate que incluía, inclusive, as Secretarias dos PPGs. A doutoranda ainda cita seleções de outras IES que também consideram o cotista de forma separada para variados tipos de seleções internas ao Programa, o que pode ser benéfico para a manutenção dos cotistas nos cursos:

Parece que a gente tem que colocar ali porque tá no edital, é uma obrigatoriedade, mas eu não vejo assim a questão da política afirmativa, quando a gente diz afirmativa é porque a gente precisa se afirmar, né... eu ainda vejo algo muito escondido. Até mesmo da Secretaria, talvez seria interessante um momento, um seminário de ambientação, por exemplo, para explicar como é que funciona porque, por exemplo, eu passei por outros processos seletivos em que os cotistas eram separados da ampla, questão de bolsas, questão de ser alunos de laboratório... mas na UFC parece que todo mundo é igual [...]. (C5).

C6, por sua vez, afirma que suas críticas repousam somente com relação a fraudes, um ponto muito importante, já mencionado anteriormente; problema que

pode ser evitado com a instituição de bancas de heteroidentificação, por exemplo, e o fortalecimento dos canais de denúncias, a exemplo da Ouvidoria:

Eu acho que se eu fosse tecer alguma crítica seria mais relacionada ao que acontece em todo lugar... o risco de ocorrer fraudes, de modo que as pessoas que realmente não precisam dessas cotas não sejam contempladas. Mas no mais eu acho as cotas realmente muito importantes, um modo de reparar historicamente todas essas pessoas que tem uma trajetória escolar que foi prejudicada em algum momento por causa da dificuldade de acesso à educação. (C6).

C7 também cita quanto à necessidade de majoração do número de vagas para cotistas na pós-graduação da instituição pesquisada, bem como a necessidade de alargamento da inclusão em seleções que envolvam recursos financeiros, a exemplo do Programa de Apoio à Pós-graduação (PROAP). Em resumo, a discente menciona a permanência como ponto crucial para a política e seu sucesso nas universidades públicas:

Só que deveria melhorar no sentido de estratégias pra que mais cotistas entrem e também talvez algum tipo de cotas depois que essas pessoas entram, por exemplo, nas distribuições de recursos, porque depois que você entra na pós-graduação tem uma série de eventos ou coisa desse tipo, cada programa de pós-graduação recebe a verba do PROAP, por exemplo, esse recurso se destina mais pros professores ou então quando vai fazer a distribuição entre os alunos não tem um critério, por exemplo, socioeconômico, não só racial, mas um critério socioeconômico, por exemplo. Então, talvez, uma melhoria de permanência, e no edital mesmo pra que, por exemplo, isso de que a pessoa que concorre se tiver uma nota maior ir para a ampla concorrência. (C7).

O doutorando indígena C8 demonstra consciência quanto às cotas ligadas à pós-graduação constituírem produto da vitória da luta de variados movimentos sociais, porém, enxerga que os indígenas necessitam, ainda, lecionar nas universidades públicas e vê, nesse sentido, uma carência a ser solucionada a médio prazo. A Universidade precisa estar atenta, também, a esse ponto e permitir que os egresso doutores ex-cotistas possam ingressar na universidade como docentes, a partir de uma política de cotas:

Olha, em alguns momentos sim, porque eu percebo que essa política de cotas não é uma coisa dada ou doada. Eu percebo mais como um movimento, não somente de reparação, mas de reconhecimento para com essas populações que sempre estiveram nas próprias formações do seu contexto, seja ele na aldeia ou seja ele na cidade, que é o contexto urbano, mas que tem que ter uma maior compreensão com essas próprias populações. Por exemplo, as políticas de cotas pra entrar na universidade

têm sido muito difícil para os discentes, imagine quando a gente for começar uma política de cota de reconhecimento ou de adentrar como docentes indígenas, essa mesma perspectiva, né? Acho que vai ser um grande desafio pra gente também entender como que se dá a nossa participação, também, no contexto educacional de formação dos docentes; essa também, ainda, é uma carência muito forte nesse contexto; apesar de ter muitos professores que tem estudos e doutorados e mestrados, seus trabalhos são voltados para as comunidades indígenas, mas eu vejo que seria diferente de ter um indígena professor dentro da própria universidade. Então, essas políticas de cotas eu vejo como uma defasagem muito grande ainda, pode ser que daqui a dez ou quinze anos possam amadurecer mais essas discussões. (C8).

Portanto, são as ações afirmativas compreendidas como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais – como emprego e educação – por parte da população em geral, visando o principal objetivo de promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios. Para o debate da questão das ações afirmativas direcionadas aos grupos étnicos específicos no Brasil, faz-se necessário o aprofundamento nas problemáticas relacionadas à definição de seus beneficiários e na releitura da identidade nacional miscigenada (Guarnieri e Melo-Silva, 2007).

Quanto a C9, este apenas cita que “*Falta treinamento, talvez, pra equipe e a definição de critérios mais objetivos na heteroidentificação*”. C10 também comenta sobre a heteroidentificação nesse processo e como o país ainda está debatendo sobre identificação racial, envolvendo, a temática da má-fé relacionada a fraudes, inclusive:

[...] Acho que a grande polêmica das ações afirmativas, de uma maneira geral e isso deve se refletir na Pós-graduação em breve, muito provavelmente, é essa questão da heteroidentificação porque por um lado nós temos um Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que diz que a raça é autodeterminada, então cada um tem o direito de dizer se é pardo, se é preto, se é branco, indígena, amarelo, ou indique outra etnia e ao mesmo tempo essa questão da heteroidentificação tem avançado com um conjunto de critérios que são bem polêmicos, que parecem buscar uma padronização, uma sociedade miscigenada e acredito que por um lado pode trazer algumas injustiças e por outro lado realmente vai vetar pessoas com má-fé que nunca foram reconhecidas como pessoas negras na sociedade a acessar um direito que não deveria ter sido pra ela, de fato. Mas ao mesmo tempo, quando faz isso, contraria a questão da auto-identificação, que é como o IBGE determina. Então, eu acredito que nós estamos no limbo, nós enquanto país temos uma espécie de limbo sobre as ações afirmativas que está associado a algo muito maior que é a questão da identificação racial, pra começar... se raça é algo que se identifica ou é um marcador social da diferença. Seja o que for, a discussão está longe de acabar e provavelmente não vai ter consenso. (C10).

Em resumo, as críticas a respeito da ação afirmativa pesquisada giram em torno dos seguintes pontos: 1) Excesso de pessoas da elite econômica na universidade pública, sobretudo na pós-graduação; 2) Falta de melhor letramento racial nos programas de pós-graduação 3) Escassez de vagas para cotistas nos cursos de pós-graduação; 4) Possíveis fraudes relativas à ocupação de vagas de cotistas, por candidatos brancos; 5) Falta de debate em torno da questão dos candidatos pardos no âmbito das bancas de heteroidentificação; 6) Existência de cotas como mera obrigação legal por parte dos PPGs; 7) Falta de bancas de heteroidentificação em alguns PPGs ou sua utilização apenas mediante denúncias; 8) Necessidade de alargamento da inclusão de cotistas em seleções que envolvam recursos financeiros, a exemplo do Programa de Apoio à Pós-graduação (PROAP); 9) Ausência de continuidade da política de ações afirmativas no tocante à docência, incluindo indígenas, por exemplo; 10) Melhor qualificação das bancas de heteroidentificação para prevenção de erros, sobretudo no tocante a negros pardos.

5.7 Melhorias na política de ação afirmativa de Pós-graduação na UFC

Na penúltima pergunta os cotistas responderam ao questionamento: “Na sua opinião, o que a UFC pode fazer para melhorar a política de ações afirmativas?”. C1, nesse sentido, responde novamente que deve haver uma escuta qualificada dos grupos beneficiados pela política, e cita que a mesma pode se beneficiar de outras que a atravessam e são desenvolvidas em outras esferas públicas, valorizando os Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs):

Fazer uma escuta qualificada. Hoje no Estado do Ceará dentro da Secretaria Estadual de Igualdade Racial já tem o que a gente chama de mapeamento de quantas comunidades quilombolas tem no Estado do Ceará, quantos povos indígenas ou originários, quantas comunidades de pescadores, quantos assentamentos de Reforma Agrária. O Ceará tem um inventário das religiões de matrizes africanas, dos terreiros, parece que do povo cigano, que ninguém escuta e acha que não tem, tá fazendo seu mapeamento. Então, já é uma política pública a questão dos PCTs - Povos e Comunidades Tradicionais. Então, no meu entendimento, era para o Reitor, para os “Diretores” dos departamentos, dos cursos de graduação, entrarem em contato com os movimentos que representam essas categorias, esses PCTs, e fazer uma escuta, onde o quilombola fosse falar da sua experiência, como era que deveria ser essa entrada desse quilombola, desse pescador, desse indígena, desses ciganos... era pra partir por aí. E aí é aquela história, não tem como trabalhar e falar em política afirmativa sem ver essas questões específicas, a entrada, o

acompanhamento e a permanência desses alunos na universidade, que vem de uma outra realidade. (C1).

Importante lembrar, nesta altura da discussão, que as instituições de ensino superior do Brasil sempre foram uma cópia fiel do modelo das universidades europeias e americanas modernas, no currículo e na formação de docentes. Tal modelo colonizado de instituição acadêmica, uma vez instalado sem projeto de adaptação de seus princípios epistêmicos para a sociedade brasileira, operou com a exclusão integral dos saberes das nações indígenas, das comunidades negras (de matriz religiosa africana, quilombolas, irmandades católicas, etc.), das culturas populares e dos demais povos tradicionais do Brasil ao longo de todo o século XX (Carvalho, 2021). Nota-se, dessa maneira, que tal fato gerou e gera uma defasagem de conhecimento no interior da Academia, que culmina na exclusão fatal desses sujeitos.

O cotista C2, por seu turno, cita a divulgação das vagas para cotistas nos PPGs da UFC como fator de atenção para melhor desenvolvimento. O estudante associa a falta de conhecimento da política de cotas por alunos negros que ingressaram no Programa via ampla concorrência com uma possível falha de divulgação do PPG:

Eu acho que falta, ainda, o acesso a esse conhecimento. Eu acho que muitas pessoas ainda não sabem dessa oportunidade que o programa em si tem de oferecer vagas pra cotistas. Eu acho que falta essa divulgação da quantidade do percentual de vagas pra cotistas e como isso acontece. Quando eu resolvi participar do processo seletivo eu não sabia nem falar o nome “heteroidentificação”, e aí eu fui pesquisar um pouco pra saber como era, quais perguntas ou, enfim, como era a sistemática toda desse processo avaliativo. Então, eu acho que há uma necessidade urgente de pesquisas na área e sobretudo da divulgação dessas vagas. Eu acho que a galera que se inscreve não tem conhecimento o suficiente pra entender que há um quantitativo reservado pra negros, pretos e pardos. Inclusive tenho colegas hoje que fazem parte do mestrado e doutorado do mesmo período que eu entrei que são negros, acho que por algum motivo, não sei, talvez por falta de conhecimento, esse conhecimento que eu tô falando, de falta de divulgação da universidade não participaram da seleção de cotistas, entrando pela ampla concorrência. (C2).

C3, nesse momento, também fala da necessidade da universidade praticar a escuta das comunidades beneficiadas pela política, assim como diz C1, e cita a necessidade de atualização do olhar para as comunidades quilombolas. Para a aluna, o combate à discriminação deve ser uma primazia não só para a Academia,

mas em toda a sociedade, considerando, nesse sentido, que a universidade não deve hierarquizar a relação universidade-cotista:

Quem não senta pra aprender não pode levantar pra ensinar. Então, o que a universidade precisa é sentar para nos escutar. Então, uma das coisas que vai melhorar é a gente dialogar, é o diálogo, é a universidade e os coletivos, os coletivos indígenas e quilombolas. Eles precisam parar de fazer as coisas de cima para baixo, precisam nos escutar. Então, isso só vai melhorar quando tiver essa escuta e essa participação popular nos âmbitos de elaboração. A gente precisa dentro das grades curriculares disciplinas voltadas para os territórios quilombolas, para a educação escolar quilombola, porque as pessoas ainda quando vão falar sobre quilombo ainda olham para o quilombo lá do Zumbi dos Palmares, não olham pros quilombos contemporâneos. Para as pessoas, muitas vezes, a gente usa roupa de saco. Então isso só vai mudar quando a universidade tiver disponibilidade de nos ouvir, tiver consciência de que ela também precisa fazer o dever de casa, de que ela precisa também combater a violência do racismo, do machismo, da homofobia... essa tarefa não é só nossa, de quilombola, não é só dos povos indígenas, não é só da população trans e travesti, é de toda a sociedade. Enquanto a sociedade não tomar pra si esse papel, então corpos vão continuar sofrendo. (C3).

C4 responde a esse questionamento que “*Já respondi, se aprofundar nesses debates...*”; já para C5, o ponto principal seria a fiscalização da política de cotas, bem como dar visibilidade a ela:

A questão de afirmação do próprio programa, eu acho que falta também além de incentivar e publicizar essa política falta fiscalizar. Então, acho que o próprio programa ele pode fazer isso, de forma construtiva, com certeza. Porque é como eu te disse parece que é só um pontinho que a gente tem que colocar no meio daquela seleção toda e não é bem isso. A gente sabe o quanto é importante a questão das cotas nas universidades, nos espaços públicos, já que por muito tempo a gente foi retirado, não foi dada a oportunidade de estar nesses espaços. Então, a gente precisa ainda dessa questão de publicidade, enfatizar e fiscalizar essas políticas. (C5).

Em sua resposta, a cotista C6 acredita ser relevante que a universidade tenha mais contato com os jovens alunos que ainda não ingressaram na universidade, para que haja uma divulgação da atividade acadêmica, no intuito de estimular o ingresso no ensino superior público:

Eu acredito, e falando como professora da rede pública, que a universidade deveria alcançar mais essas escolas com palestras pra que as crianças cresçam podendo ter acesso a esse tipo de informação e sabendo que a trajetória escolar deles não vai só até o ensino médio, que eles podem ir além, ir pra uma graduação, uma pós-graduação... porque a realidade das crianças que são afrodescendentes, que vem do interior, é que elas não conhecem o que é que tem por detrás de uma faculdade, o máximo é até ali; então, com relação ao mestrado e o doutorado seria importante que a universidade tivesse mais contato com essas minorias pra que elas

entendessem que elas têm mais caminho pela frente, se forem seguir a trajetória acadêmica ou até mestrado profissional ou doutorado. (C6).

C7 pontuou já haver respondido a questão nas perguntas anteriores. C8, por sua vez, pontua, como indígena, que a Academia também deve praticar a escuta ativa, assim como aconselharam anteriormente os cotistas quilombolas. Assim, para o doutorando, é necessário melhor compreensão acerca dessa população para a construção de uma política mais elaborada:

Olha, eu acho que a participação não somente de nós indígenas, mas a participação de outros atores também que fazem parte do próprio processo, como os quilombolas, as populações afros... a academia tem que entender que nós precisamos participar desse processo cada vez mais, até porque existem outras formas de se pensar também. Nós indígenas temos outras formas de pensar o próprio conhecimento, e eu vejo e acredito que quando essas duas ações se abraçam, o conhecimento indígena e o conhecimento da Academia, a gente tem muito o que contribuir com todo esse processo formativo, não somente pra nós indígenas, mas pra um contexto maior também, da própria realidade social dentro da Academia. Eu vejo que a Academia precisa envolver muito mais, não somente a Academia, mas os setores públicos, o Poder Público, a política pública, ela tem que vir principalmente da educação superior para nós indígenas... ouvindo, discutindo, debatendo, muito mais com essas populações que somos nós indígenas. (C8).

O doutorando C9 toca na questão das bancas de heteroidentificação novamente, afirmando que quando os membros das bancas possuem dúvidas acerca da raça do candidato não deve haver uma negativa de acesso à vaga pleiteada, sob o risco de se tornar um ato de punição ou mesmo um ato de racismo institucional, inquestionavelmente prejudicial à sociedade:

Olha, eu fiz um treinamento sobre política afirmativa que dizia o seguinte: na dúvida, se você tem dúvida, você não prejudica, se você não tem certeza, você não prejudica, você concede porque senão você vai fazer a sua dúvida se transformar em uma punição para o outro. "Ah, eu não tenho certeza"... porque eu não tenho certeza eu nego? Não! Na dúvida, quando a outra parte é menor você favorece ela, é isso que eu aprendi, não parece esse o critério que eles usam aí. (C9).

C10, mais uma vez, fala da questão da prioridade que os cotistas deveriam ter na distribuição de bolsas, algo já bastante presente nas respostas anteriores:

Eu vou dar uma sugestão bem boba, repetitiva e talvez um pouco clichê que seria o seguinte... os candidatos que entram por ação afirmativa terem algum tipo de prioridade na distribuição da bolsa. Como funciona hoje em dia, essa distribuição ela obedece o critério do ranking, da colocação geral,

mas se faz uma lista de ampla concorrência e uma lista de candidatos que entraram por ações afirmativas, poderia se fazer... chamar um da ampla, chamar um das ações afirmativas e distribuir assim, eu acredito que não seja viável aumentar muito mais as vagas da pós-graduação porque tem também a questão de quem que vai orientar e da necessidade mesmo de cada programa produzir tantos pós-graduados por ano. A questão não é quantidade de trabalho ou de formá-los, a questão é a qualidade do programa. Então, eu ficaria mesmo com essa sugestão... tipo, é meio básica, essencial que deveria mesmo... talvez esteja até vigente, eu que esteja desatualizado, mas seria isso. (C10).

Para C11 deve haver “*Oferta de mais disciplinas com temáticas de relações etnico-raciais*”, o que entende-se ser importante, porém, não devemos esquecer que o letramento racial deve atingir, também, os servidores dos PPGs, docentes e técnicos, para fortalecimento da política pública.

Em resumo, os estudantes cotistas dos PPGs do Centro de Humanidades da UFC sugerem para melhorar a política de ações afirmativas o que segue: 1) Prática da escuta qualificada dos grupos beneficiados pela política; 2) Possibilidade de maior divulgação das vagas para cotistas dos PPGs da UFC; 3) Promoção do conhecimento da política de cotas para alunos que querem ingressar no Programa via ampla concorrência, mas que fazem parte dos grupos beneficiados; 4) Fiscalização da política de cotas na pós-graduação, evitando fraudes; 5) Dar visibilidade às ações da referida política; 6) Melhoria da compreensão acerca das comunidades beneficiadas para a construção de uma política mais elaborada; 7) Treinamento avançado das bancas de heteroidentificação para a prevenção de equívocos; 8) Prioridade para os cotistas na distribuição de bolsas; 9) Oferta de mais disciplinas com temáticas de relações etnico-raciais nos PPGs.

5.8 Indicação da política para amigos e familiares por parte dos discentes

Na sétima e última pergunta do roteiro para os discentes cotistas perguntou-se: “Você indicaria essa política a algum familiar ou amigo? Por quê?”. Dando início às respostas, C1 diz que ainda que haja pontos a melhorar, a política de ações afirmativas da UFC é indicável, dado que promove a democratização do ensino que, nas palavras do estudante quilombola, se cristaliza no desejo de que essa política possa se expandir pelas IES públicas do país. O estudante reflete,

mais uma vez, sobre o fato de considerar que está estudando com uma “idade avançada”, ao seu ver, e do seu desejo de ser docente universitário:

Sim, apesar de ter muita coisa a ser melhorada. Eu fico super triste porque eu vou terminar o doutorado com uns cinquenta e dois ou cinquenta e três anos. A minha entrada é muito tardia na universidade. Eu tenho um sonho, eu queria ser um professor de uma universidade pública, pra falar do meu povo. Então, quando eu digo que eu faço parte do movimento... nós estamos brigando com os institutos federais para que criem editais específicos para entrada dos estudantes quilombolas porque os institutos federais são os que estão mais perto da gente. A UFC tá muito centralizada na capital. Quando você vai ver a Estadual, é a mesma coisa, poucos *campi* no interior. Então, nós do movimento quilombola estamos tensionando os IFCEs para isso. E a UFC também tem um nome, e é importante a gente ocupar esses espaços. Mas ela ainda está em uma forma muito rígida. Como eu falei, a UFC foi a última universidade do Nordeste a adotar as cotas raciais. Então, uma universidade, seja ela federal ou estadual, que ignora sua população não está comprometida com uma universalização da educação, com a ecologia de saberes, com uma produção de conhecimento que venha de outros territórios. (C1).

Para o estudante supramencionado, a universidade precisa se “pintar de povo”, apresentando cada vez mais características parecidas com a população brasileira, a partir dos debates oriundos dos movimentos sociais organizados e suas consequências materiais na sociedade brasileira:

Então, o que a gente tem feito é abrir janelas na UFC, na UNILAB, nos IFCEs, nas UECE[...] . É como a gente diz, querem que a universidade se pinte de povo, mas pra isso ela precisa dar condições, fazer essa escuta, saber quem são esses sujeitos que vem desses territórios diversos, desses lugares... e com certeza a gente vai tá indicando sim a entrada de quilombolas na UFC e em qualquer universidade pública, explicando das dificuldades que tem, mas com certeza a gente vai tá fazendo essa indicação. Até porque é uma pauta nossa dos movimentos sociais, uma produção de conhecimento que dialogue com os territórios tradicionais [...] (C1).

No que lhe toca, o aluno C2 diz que indicaria a política em foco, demonstrando, ainda, consciência de que se constitui um direito, assim como outros estudantes a percebem. Porém, aponta mais uma reprovação da banca de heteroidentificação da seleção, de sua sobrinha (parda), chamando atenção para esse ponto, reforçando a necessidade de prudência por parte da Administração Superior da instituição pesquisada para que seja avaliado se ajustes devem ocorrer nesse âmbito:

Sim, indicaria. Inclusive indicaria porque é uma forma, uma possibilidade a mais, da gente conseguir uma vaga na pós-graduação. E eu acho que é um

direito da gente ingressar dessa forma. Meu percurso de graduação não foi fácil porque eu venho do interior do interior, de um local onde nem acesso a internet tinha. Então, assim, passar por tanta dificuldade e ter a oportunidade de ingressar na pós-graduação, pra mim foi muito gratificante. E dessa forma como cotista é mais gratificante ainda porque é um direito garantido, e ali eu sei que de alguma forma eu tô combatendo essa desigualdade, que permeia na minha vida de várias formas, aí ali eu me encontro incluído, dentro desse âmbito. E aí, recentemente, inclusive, a minha sobrinha se inscreveu como cotista, mas na prova de heteroidentificação ela foi desclassificada. Ela se inscreveu como parda, mas aí durante a avaliação ela foi desclassificada. (C2).

Recentemente tomou proporção nacional a notícia do caso de um aluno da Universidade de São Paulo (USP), morador do interior de São Paulo, que conquistou uma vaga na primeira chamada no curso mais concorrido da instituição. No dia que seria seu primeiro dia de aula, ele foi informado da decisão da banca de negar o acesso à vaga. A avaliação, segundo a USP, é baseada apenas em análise de fotos, o que expõe as falhas nas políticas de cotas raciais no Brasil. A simples análise de fotos para determinar a raça de um indivíduo é questionável e pode levar a injustiças como a que o jovem enfrentou. A história deste estudante nos recorda de que a luta por igualdade racial ainda está longe de encerrar. É necessário um debate amplo e profundo sobre os critérios utilizados nas cotas raciais, buscando soluções que garantam a justiça social e oportunidade real (G1, 2024).

Por sua vez, C3 indicaria a política em tela, ao passo que revela sua aspiração legítima e constitucional — e de seu povo quilombola — em ocupar os espaços de conhecimento, demonstrando, também, engajamento contundente no tocante à luta comunitária histórica em que se insere. Destarte, diz:

Eu indicaria sim, indico, digo “vamos ocupar, vamos ocupar a universidade e vamos levar o debate, a gente precisa levar o debate, eles vão ter que nos escutar, mesmo que não queiram, que nós vamos continuar falando”. Porque a luta é ancestral e da luta a gente não se aposenta porque se se aposentasse eu queria, mas eu não posso. Eu não posso porque eu quero ver todos os quilombolas de todos os quilombos do Brasil, não só do Ceará, que tenham professores quilombolas, tenham mestres, tenham doutores, em todas as áreas. Eu quero meu povo ocupando espaço em todas as áreas porque a gente só vai mudar a sociedade quando a gente tiver esses corpos pautando questões em todas as áreas do conhecimento. (C3).

A discente, além disso, aponta seu desejo de presenciar quilombolas como servidores da universidade pública, e menciona a busca pela “paz quilombola”, assim como aponta sua autoimagem materna com relação aos mais

jovens de seu território, revelando sua preocupação com a educação de familiares e amigos:

Quero ver quilombola dentro da UFC, como professores, como técnicos, porque aí sim eles vão saber a importância da gente e do desafio que a gente enfrenta pra chegar no espaço. É dizer o que eu digo sempre, eu disse hoje para os meninos quilombolas e muito feliz... quando esses meninos chegaram aqui na universidade, eles chegaram tão quietinhos, com tanto medo, medo do novo porque o novo faz medo, e hoje eu vi esses meninos e meninas defendendo os outros, defendendo o coletivo, defendendo esse espaço, reconhecendo que esse espaço da universidade é nosso e que a gente não vai abrir mão disso e eu dizia pra eles que só a luta muda a vida e que eu tava muito orgulhosa porque aqui na universidade eles mudam. Eu tenho os meninos estudantes quilombolas... todos os estudantes, mas mais com os estudantes quilombolas... eu tenho eles como meus filhos e eles me tem como mãe. [...] E eu disse para eles que só a luta muda a vida e que a gente precisa lutar todos os dias pra sobreviver, por enquanto, mas nós estamos cansados também de sobreviver, a gente quer viver, a gente quer paz quilombola [...]. Nós lutamos pela paz quilombola. (C3).

Nesse bojo, há de se reconhecer que no Brasil coabita um povo diverso e que o papel da universidade não é o de tentar uniformizar pensamentos, comportamentos, produções, ou seja, não é de supervalorizar apenas uma de nossas raízes étnico-raciais, qual seja a europeia. Para o enfrentamento dos desafios diários e para se constituir cidadão há que conhecer e respeitar as raízes das distintas histórias e culturas de todos os brasileiros – Indígenas, descendentes de Africanos, de Europeus, de Asiáticos, grupos Ciganos – e, com isso, se tornar capaz de conduzir, entre tensões e acordos, a convivência diária, a sustentação da sociedade democrática. É necessário, portanto, nos espaços de ensino, garantir a qualidade da produção de conhecimentos, a qual deve valorizar as distintas sabedorias e conhecimentos em que se alicerçam modos de vida, de convivência, projeto sociedade e construções de cidadania (Silva, 2020).

Nessa perspectiva, a mestranda C4 reflete sobre ascensão social atrelada à raça e sobre as oportunidades que a política em análise pode proporcionar para pessoas negras, no que reflete sobre as dificuldades que passou à época de sua graduação para obter aprovação no SISU através da ampla concorrência, evidenciando a essencialidade dessa política na realidade acadêmica atual. A aluna ainda aponta as dificuldades presentes nesse processo e afirma que já divulga a política:

Sim, inclusive esse mestrado que eu estou tá com seleção aberta e já mandei pra todos os familiares, amigas... uma das colegas que eu mandei passou por uma trajetória muito parecida comigo porque que a gente entrou tardiamente na faculdade, na época da graduação... a gente veio de escolas públicas, somos mulheres negras e sempre foi muito difícil a entrada na UFC, por mais que a gente não tenha entrado pelas cotas... foi muito sofrido, a gente ficou na lista de espera, teve que esperar desistência dos colegas. Então, quando tem essa oportunidade das cotas, é como se fosse dado uma segunda chance pra gente. Durante o ensino médio, durante a graduação, nós não tivemos essa oportunidade, agora tem uma oportunidade da gente acelerar socialmente... por mais que eu não acredite na ascensão social, mas é uma oportunidade de crescer por meio dos estudos e ter uma oportunidade que nós não tivemos antes. (C4).

Já a doutoranda C5 afirma que indicaria a política, ao passo que reflete sobre a minoração de grupos com histórico de discriminação e a importância dos representantes discentes no tocante à divulgação dos processos seletivos nos grupos beneficiados, o que não exige a própria universidade do investimento na divulgação de seus processos seletivos:

Quando a gente vem de uma classe minorizada, porque realmente somos minorizados, eu quero entrar na universidade através dessa cota e eu quero que outras pessoas do meu grupo possam entrar. Então, é super importante a gente estar dentro da universidade nessa política e conversar sobre essa política e tornar isso público [...], a gente tem que publicizar, a gente tem que informar as pessoas que muitas vezes a gente fala assim "ah tem cota tal, aí você pode se inscrever", mas às vezes falta a questão da importância, falar o quanto é importante... observar o edital, aqueles que são representantes discentes, eu já fui uma época representante discente, falar sobre a importância dessas cotas e afirmar; eu sempre digo que é uma política pública que a gente precisa reafirmar o tempo todo. Então, como eu entrei no ensino superior e consegui chegar até aqui e através das cotas, então é claro que eu indico, pra que outras pessoas possam utilizar esse mesmo meio e chegar lá... não onde eu estou, mas mais, porque é uma possibilidade, é uma porta que se abre, mas a gente precisa dizer "olha essa é a porta, e é assim que abre"... (C5).

Por sua vez, apresentando uma resposta mais sintética, C6 fala sobre a importância da participação dos grupos beneficiários nos processos seletivos, tão caros aos movimentos sociais. Assim, deve ser uma política pública que não pode ser esquecida ou abandonada pela população em geral, para que se evite seu completo desaparecimento:

Eu indicaria pra quem pode se apropriar daquela cota, que é um direito da pessoa; então, se ela tem uma trajetória escolar que ela vem do quilombo, que ela vem da comunidade indígena, ou ela é afrodescendente, se existe a cota e ela tem o desejo de seguir estudando eu indico sim pra pessoa poder seguir e se apropriar daquela cota que é uma lei que vai surgir através de muita luta dos nossos antepassados. (C6).

Afirma a importância de haver participação nas seleções para cotistas, também, a estudante C7, por uma questão de visibilidade aos corpos marginalizados, ao passo que a mesma aponta, inclusive, seu descontentamento com algumas práticas no âmbito do PPG o qual é vinculada, situação que deve ser alvo de preocupação e cautela pela universidade:

No ano retrasado teve uma seleção pra doutorado que *a priori* o programa disse que seriam, se eu não me engano, treze vagas... e depois essas vagas se transformaram em dezoito vagas, sem nenhuma justificativa, e isso eu fiquei com muito pé atrás porque eu sabia dos processos internos que alguns orientandos de alguns professores não tinham passado, então tinha aberto mais vagas pra que essas pessoas entrassem. Então, desde então eu fiquei desgostosa com o processo seletivo, não só dos cotistas, mas de forma geral. Eu sei que isso é um problema que não é da UFC, é um problema estrutural, mas eu indicaria, sim... eu acho que uma pessoa que já se considera uma pessoa racializada deve participar dentro das cotas. Eu já vi muitos colegas dizerem "ah, vou me inscrever, mas não vou me inscrever nas cotas", apesar de ser uma pessoa racializada porque, não sei, eu acho necessário não só pela questão desse mito que existe que é mais fácil passar nas cotas, eu acho que não é por aí, mas sim por uma questão afirmativa mesmo de demonstrar que tipo de pessoas estão ali. (C7).

Em seguida, o estudante C8 fala do preconceito que sofreu durante o ensino fundamental nas escolas em que estudou, por ter origem nos povos originários e precisar estudar na "escola do branco", algo que não se repetiu quanto a sua trajetória na Pós-graduação, elemento que ratifica que o mesmo não foi alvo de discriminação na Academia, ponto assertivo para a política em análise. Quanto a essa questão, segundo Cohn (2001) "Não podemos reverter 500 anos de colonialismo da noite para o dia, mas precisamos caminhar para a abertura dessas amarras". Em sua visão, os povos indígenas devem ser vistos como dotados de uma riqueza própria, uma vez que possuem sua cultura e conservam seus valores mesmo sob pressão colonialista e violência. Os discentes indígenas são discriminados e até considerados inferiores, mas o que os difere dos outros estudantes (regionais, pobres, negros, brancos...) são seus sistemas de valores e de pensamento, seus conhecimentos, sua visão de mundo, suas redes de parentesco e relacionamento, é dizer, são portadores de identidades diferenciadas atualmente apoiadas em direitos coletivos. Diz o aludido aluno:

Eu vou começar lá do começo pra te contar uma história e vou finalizar com a sua pergunta porque hoje ela tem se tornado realidade dentro da nossa

própria aldeia, inclusive dentro do nosso próprio contexto social da comunidade aqui onde eu resido, onde eu comecei. Eu nunca tive a oportunidade de estudar numa escola indígena específica e diferenciada como hoje os alunos indígenas têm dentro das aldeias indígenas; hoje existem várias escolas indígenas que esses rapazes e essas moças indígenas têm uma oportunidade de aprender muito mais as especificidades da cultura, da memória... todos os professores são indígenas, com formação para esse contexto e eu nunca tive essa oportunidade de estudar numa escola indígena. Eu sempre estudei na escola do branco e eu sofri muito preconceito e racismo dentro da escola do não índio em Aratuba, justamente por eu, naquela época, eu me declarar o que eu era, que eu era indígena do povo Canindé e o pessoal foi muito preconceituoso comigo [...]. (C8).

O discente continua sua fala abordando sobre a educação em sua aldeia e para os povos originários, e, além disso, trata da importância da existência das “escolas indígenas” e da possibilidade desses povos de estudar, para seu desenvolvimento pessoal e profissional:

[...] Logo nesse início de realidade do contexto que eu estudei, uma das coisas que a gente sempre queria aqui na aldeia era construir uma escola onde ela pudesse ajudar a nós, principalmente aqui dessa comunidade, a desenvolver um processo educativo, formativo e cultural, onde viesse a ajudar a todos os nossos parentes aqui da aldeia e foi dessa ideia de se criar essa escola em 1999 e depois ela veio crescer em 2006, 2007, mais ou menos por aí... é que nós começamos a traçar um perfil de educação para o povo Kanindé, aqui em Aratuba. Hoje eu posso dizer que o sonho que eu tinha lá atrás em dez, quinze anos, tá começando a ser concretizado... hoje os nossos alunos, seja primo, seja filho, seja das próprias famílias, da comunidade, tão se formando, eles estão adentrando na academia [...] inclusive, uma das coisas que eu fiquei muito feliz, que foi um sonho também que a gente teve é que, por exemplo, lá no começo tu perguntou se eu tinha família, por exemplo, eu tenho duas filhas [...] e a minha mais velha acabou de terminar o ensino médio e adentrou justamente nas políticas de cotas do ensino superior [...]. Eu acho que esse é um avanço muito grande e é o que eu tenho dito não somente pra nós, o povo Kanindé, mas pra outros povos também, que é uma ação que a gente tem que ter consciência que é os nossos filhos, nossos netos, as pessoas que vão vir, as futuras gerações adentrarem também esse meio acadêmico que ele é muito importante nesse nosso desenvolvimento. Então, todo santo dia eu digo pros colegas aqui da aldeia: "vamos estudar, vamos pra universidade, vamos crescer e vamos tornar a realidade dos povos indígenas uma realidade mais construtiva coletivamente [...]. (C8).

C9, discente pardo, diz que indicaria a política, pelo fato de ser um direito, assim como outros alunos também têm essa visão. O aluno fala, também, de suas dificuldades pessoais e financeiras, da ausência de apoio, enquanto enxerga na política de cotas um certo suporte relevante para a sua educação. O discente entende, além do exposto, que as cotas universitárias constituem uma alternativa justa para quem possui origem hipossuficiente no país e reflete, mais uma vez,

sobre os erros cometidos pelas bancas de heteroidentificação, momento em que exprime certa revolta em seu discurso:

Sim, indicaria porque eu acho que é um direito. Eu acho que é muito difícil pra, por exemplo, uma pessoa que veio de onde eu vim, é muito difícil chegar onde eu cheguei sem apoio e eu cheguei sem apoio. Hoje eu tenho apoio, eu não quero abrir mão dele. Não é uma questão de orgulho, é uma questão de justiça. Eu vi muitas pessoas que passaram bem menos dificuldade que eu, que tiveram e têm apoio... eu nunca tive. Então, agora que eu tenho essa oportunidade e que ela é oferecida... e só quem passa na pele o que a gente passa sabe o que que é você nascer pobre, nascer numa condição de marginalidade [...] Agora eu tenho uma oportunidade, eu acho que é justo, é justo aproveitar. O que decepciona é quando eu chego na minha vez e quando eu consigo, "ah, você não é não, cara... vai pra lá". Como assim? Quem é a criatura do lado de lá pra dizer que não, quem é o etnocentrista do outro lado que vai julgar, eu sei que é mista a banca, só que ela é muito subjetiva [...]. (C9).

O discente C9 continua sua resposta relatando mais informações acerca das bancas de heteroidentificação e como esses instrumentos, muitas vezes, podem perpetuar o racismo institucional, quando na verdade nascem no intuito de combatê-lo, o que soa completamente contraditório para a política pública em análise; é algo, pois, a se combater na prática diária da Universidade.

O mesmo (C9) ainda sugere que deve haver uma unificação nacional no tocante ao treinamento das bancas de heteroidentificação das universidades públicas federais, a fim de dirimir incoerências e reduzir danos aos candidatos a uma vaga de pós-graduação. Para este estudante, o conceito de preto e pardo é alterado de acordo com a região do país em que a banca atua, o que envolve certa subjetividade que atravança o processo de seleção de discentes. Esse ponto, em particular, pode ser considerado bastante polêmico, uma vez que, nos procedimentos realizados pelas bancas de heteroidentificação sempre haverá presente uma margem de subjetividade na decisão de cada indivíduo envolvido; porém, pensa-se que é possível reduzir futuros equívocos advindos dessas decisões a partir de um acesso mais avançado de formação por parte de seus integrantes:

[...] A mesma banca composta em Porto Alegre talvez classifique uma pessoa como cotista porque tá em Porto Alegre; a mesma instituição com uma banca montada em Salvador a desclassifica, porque lá eu sou albino quase, você entende? Então, tem muito a ver com a localidade geográfica e tudo isso tem que ser levado em consideração na hora dos treinamentos e

isso não é levado. A gente tem que perceber que as culturas são regionalizadas e esses aspectos são intrínsecos ali à mentalidade coletiva da pessoa, do que que é branco, do que é negro. Então, como eu te disse, no Rio Grande do Sul qualquer pessoa que não tem a pele amarela, o cabelo liso, é negro, eles vão considerar como negro ou pelo menos boa parte [...]. Agora se eu for pra Rondônia, por exemplo, onde eu tive também, é muito diferente porque lá eu vou ter a população de origem indígena e origem negra. Então tem muito a ver, como eu te falei, lá em Salvador eles dizem "você não é negro nada, cara. Você é negro? Você é desbotado", é assim que eles me chamam. Então, por isso que eu acho que falta uma unificação de um treinamento, uma padronização, porque essas bancas são constituídas por via de uma lei [...]. Então, acho que falta um centro de treinamento, uma referência, o governo disponibilizar um sistema para treinamento dos membros, pra certificar esses membros, pra tirar os casos de dúvida. (C9).

No que lhe diz respeito, C10 também indicaria a política e ressalta um ponto interessante ao refletir sobre a quantidade de alunos egressos da escola pública *versus* a quantidade de alunos egressos da escola privada, em que há uma diferença significativa nessa proporção. Nesse sentido, dados de 2021 do Censo Escolar mostram que apenas 12% dos estudantes do ensino médio no Brasil pertencem às escolas privadas (Folha de São Paulo, 2022). O discente ainda compara a seleção de graduação e de pós-graduação com “luta livre”, fazendo uma metáfora interessante desse processo, em que é necessário ter condições de concorrência justas entre os concorrentes com marcadores sociais similares:

Com certeza. Como eu acredito que eu tenha deixado um pouco claro anteriormente sobre minha visão sobre as ações afirmativas, as cotas, na minha humilde opinião não são um instrumento de favorecimento e se você pensar bem é meio que ao contrário. Vamos lá... pra entrar no ensino superior reserva-se 50% das vagas para alunos da escola pública. Então, poderíamos situar que 50% reservados para as escolas públicas e os 50% restantes ficariam em disputa para os alunos da escola particular, mas a quantidade de alunos da escola pública é abissalmente maior do que os alunos de escola particular. Então, em termos de proporção, se fosse ser um cálculo diretamente proporcional, deveria ser muito mais do que 50%, mas o instrumento da cota permite, na verdade, que as pessoas compitam com pessoas que tiveram as condições relativamente parecidas com ela. Então, por assim dizer, as ações afirmativas são instrumento em favor do mérito, não pela igualdade, mas pela equidade. Eu passei no ENEM pela cota de alunos da escola pública, então o que é que essa cota fez? Colocou alunos de escola pública, ou seja, na mesma condição social em que eu me identificava e comprovei e colocou essas pessoas pra concorrerem entre si. Então, não existe falta de concorrência, não existe favorecimento, existe colocar pessoas... como nas lutas, nas lutas as pessoas estão dentro de uma mesma categoria de peso e a divisão por gênero porque se pressupõe que as condições pras duas tem que estar ao máximo igualadas e aí o que vai prevalecer, de fato, é o rendimento pessoal, isolam-se algumas variáveis para que o esforço, o empenho, o desempenho seja o que realmente floresça. Então, eu indicaria sim a

política tanto pra entrar na graduação, como pra adentrar a pós-graduação, como pra prestar concurso público porque de maneira nenhuma isso significa demérito, significa competir, concorrer, com pessoas que têm marcadores sociais parecidos com os seus e dentre essas vai se fazer a seleção daquele que é melhor e assim mantém-se o sistema do mérito. (C10).

Por fim, C11 afirma que “*indico a política de cotas como ação afirmativa, pois ela repara, em parte, uma dívida histórica para a população negra*”, trazendo elementos já bastante discutidos no decorrer da presente pesquisa. Vê-se que os estudantes entrevistados, em geral, indicam a política em análise, ainda que com ressalvas, ressalvas estas que se repetem nas respostas anteriores.

Como visto através das falas dos discentes entrevistados e corroborando com Schwarcz (2021), é necessário compreender que a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial não afetam somente os grupos minorizados. A sociedade perde quando discursos populistas põem em questão a vitalidade da diversidade que faz parte da nossa própria história. Tal *status quo* enfraquece nossa democracia, bem como o pacto construído durante a Nova República e enquanto persistir (o racismo), não poderemos falar em democracia consolidada.

Em suma, ainda na visão de Schwarcz (2021), criamos uma nação profundamente desigual e racista, cujos altos índices de violência não foram interrompidos com o fim da escravidão “formal”. Eles têm sido reescritos na ordem do tempo contemporâneo, que demonstra como o racismo ainda se agarra a uma ideologia cujo propósito é garantir a manutenção de privilégios, causando o aprofundamento das distâncias sociais. Desse modo, o racismo continua plenamente atuante enquanto ideologia social, na poderosa “teoria do senso comum”, aquela que age de forma perversa no silêncio e na cumplicidade do dia a dia. A escravidão, assim, nos legou uma sociedade autoritária, a qual tratamos de reproduzir nos termos atuais, com uma sociedade acostumada com “hierarquias de mando” e que lida muito mal com a ideia da igualdade na divisão de deveres e direitos.

Vê-se, portanto, que, embora existam adversidades desde o momento em que decidem se inscrever no processo seletivo para pleitear uma vaga via sistema de cotas na pós-graduação, estes discentes resistem, na busca de uma educação digna e democrática, como precisa ser. Enquanto a sociedade não der

condições socioeconômicas para que todas as pessoas consigam ingressar no ensino superior, seja na graduação ou na pós-graduação, sobretudo as com menor poder aquisitivo, as cotas ainda serão uma alternativa plausível no sentido de driblar adversidades e possibilitar conquistas pessoais.

6. PERSPECTIVA DOS SERVIDORES DOS PPGS DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UFC QUANTO À POLÍTICA DE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Também foram realizadas duas entrevistas com coordenadores de PPGs do Centro de Humanidades da UFC para melhor compreensão da política de ações afirmativas de ingresso, no intuito de atender a dois objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: (i) Identificar os avanços no tocante ao desenvolvimento das ações afirmativas de ingresso nos PPGs do referido Centro e ii) apontar as adversidades relacionadas às ações afirmativas de ingresso nesses PPGs.

No primeiro questionamento perguntou-se: “Qual foi o seu papel na implementação da política de ações afirmativas para a Pós-graduação no seu PPG?”. Chamaremos de D1 a primeira entrevistada, fazendo referência à letra “D” de Docente, para manter o sigilo sobre a identidade da mesma. Os PPGs os quais coordenam também não serão identificados, por questões éticas. Assim, a professora afirma que foram realizadas pesquisas através de uma Comissão, a fim de realizar a implementação da política no PPG em que atua. A docente ainda diz que houve uma jornada organizada pelo Centro de Humanidades no sentido de discutir a política de cotas:

Eu sou coordenadora desde agosto do ano passado, então relativamente pouco tempo, mas, na verdade, a gente começou a implantar políticas de cotas na seleção de 2022 pra ingresso em 2023 e nesse ano eu não era coordenadora, mas eu tava na comissão de preparação do edital. Então, eu participei diretamente junto com dois outros colegas na pesquisa que a gente fez na época; também, o Centro de Humanidades fez uma jornada pra discutir as ações afirmativas, eu acho que na pós-graduação diretamente, mas eu lembro que tinha instruções gerais, mas muitas ligadas à pós-graduação, de que eu participei também, e a gente foi fazendo um levantamento de outros Programas tanto da UFC quanto de fora da UFC que adotavam políticas de ações afirmativas, e aí a gente foi vendo quais eram as possibilidades... e a gente resolveu começar com um grupo, com um dos grupos, porque as ações afirmativas são um grande universo e cada grupo social requer diferentes tipos de identificação. Então, a gente começou com cotas para negros, pretos e pardos. E aí na época não tinha saído ainda também essa última decisão da PRPPG, ou é da UFC, eu não me lembro se é mais geral ou se é da pós-graduação, sobre como fazer o processo de heteroidentificação, a averiguação etc.. [...]. (D1).

A docente aponta, ademais, na mesma resposta, que houve uma mudança com relação ao uso das bancas de heteroidentificação no âmbito do

Programa, restringindo apenas a casos de contestação, ou seja, frente a alguma denúncia de fraude na seleção de discentes. No entanto, entende-se que essa prática é temerária, pois se não houver a denúncia, há a possibilidade de um candidato que não faz parte do grupo para o qual a cota é direcionada ocupá-la. A coordenadora afirma, ademais, que a política foi introduzida apenas para o público negro no ano de 2023 — relativamente tardio se considerarmos que o primeiro PPG implementou a política em 2021 — e posteriormente ampliada para indígenas e quilombolas; entretanto, estas últimas categorias não apresentaram nenhuma inscrição no primeiro certame:

[...] Então, a gente foi atrás de outros lugares como a UNILAB, como a nossa própria Pós-graduação em História, Pós-graduação na Bahia e tal pra ver quais eram os procedimentos e aí a gente então adotou a cota em 2023, e aí todos os que se declararam pretos e pardos que foram aprovados passaram pelo processo de heteroidentificação naquele ano. Daí neste ano eu também participei porque a gente fez o edital antes da minha eleição como coordenadora. Então, eu também participei dessa comissão pra esse novo ano e nesse ano mudaram as regras, a gente só faz heteroidentificação quando há contestação. Então, este ano como não houve contestação alguma não fizemos banca de heteroidentificação, mas também abrimos para indígenas e quilombolas, mas não houve inscritos, acho que falta a gente divulgar mais. (D1).

Com relação a mesma pergunta, o coordenador D2 afirma que *“Foi bem na minha gestão que nós iniciamos a política de implementação de ações afirmativas e lançamos o primeiro edital de ações afirmativas”*. Porém, na realidade, a fala do docente equivoca-se, pois o primeiro PPG da UFC a lançar um edital com oferta de vagas para cotistas deu-se no âmbito do PPG em História, lançando editais ainda no ano de 2020, com ingresso em 2021; o coordenador entrevistado faz parte de outro PPG.

Na segunda pergunta questionou-se o seguinte: “Quais as categorias beneficiadas com a política e por que foram escolhidas? (negro, PCD, quilombola etc.)?”. D1 diz, nesse momento, que a escolha inicial pela categoria “negros” deu-se pela questão de “ser maioria” no país e que reconhece a importância das cotas, também, para a população indígena e quilombola, havendo planos para a ampliação da abrangência da política para Pessoas com Deficiência (PCDs) e transsexuais, inclusive. A docente menciona, ademais, que a universidade não possui amparo

legal para oferecer cotas para pessoas transexuais, no entanto, na Resolução nº 15/2023 CEPE/UFC tem-se a seguinte norma:

Art. 5º Os Colegiados dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* poderão aprovar outras categorias para a oferta de vagas de ações afirmativas, considerando outros grupos minoritários ou socialmente vulnerabilizados, com as devidas justificativas da política.

Ressalta-se, com isso, que é de última importância que os coordenadores de PPGs da universidade possuam pleno conhecimento das normas da instituição e se atualizem das mesmas. D1 diz:

A gente iniciou, como eu te falei, pelos negros porque eu acho que é o maior contingente brasileiro. Assim, se comparado com outros grupos atendidos pelas cotas e em seguida indígenas e quilombolas juntos porque o tipo de declaração que eles fazem é semelhante, tem a ver com a comunidade de que eles fazem parte e porque também é um número muito expressivo aqui no Ceará, mas a gente não saiu pesquisando longamente isso, sabe? Agora a gente tá querendo abrir pra PCDs e eu quero também que a gente abra cotas pras trans, mas esse ainda tenho que colocar em discussão porque esses não são determinados pela universidade, né? Então, teria que haver uma discussão no interior do colegiado. (D1).

D2, por seu turno, também afirma que o Programa pretende ampliar a política para mais grupos: *“Foram escolhidos os negros, mas mais pra frente nós estamos planejando ampliar essa política afirmativa pra outras categorias e outros gêneros, inclusive os transexuais”*. Frisa-se que, até o momento, apenas os Programas de Pós-graduação em Comunicação (PPGCom) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) ofertam cotas para esse grupo na Universidade Federal do Ceará (O Povo, 2023); no entanto, espera-se que mais programas se sensibilizem para a oferta de vagas para este público.

Freitas (2022) afirma, nesse contexto das pessoas transexuais, que, com a dignidade negada, muitas vezes tal comunidade tem sua identidade apagada, uma vez que seus respectivos gêneros não são reconhecidos, tendo como consequência alto índices de evasão escolar no ensino básico, e, conseqüentemente, quase inexistência no ensino superior e na PósGraduação. Fatores como esse levam homens e mulheres transexuais a ocuparem subempregos, além de haver um epistemicídio — quando uma forma de saber é negada ou negligenciada, geralmente ocasionando apagamento do saber de um

grupo social — da literatura de/sobre transgêneros na produção científica. Por conseguinte, tais indivíduos são condicionados à invisibilidade social que, por sua vez, se converte na violação de direitos constitucionais em tese garantidos.

Com a terceira pergunta do referido roteiro foi questionado: “Quais os desafios enfrentados na implementação da política no Departamento em que atua?”. D1 responde se referindo à “adesão à legislação”. Aqui é necessário fazer uma correção da fala da docente, já que não há que se falar em uma escolha por adesão a leis federais, que devem ser cumpridas pelo poder público *ipsis litteris*. A coordenadora cita, ademais, o desafio de explicar a política aos seus colegas docentes pertencentes ao Programa e acrescenta que não deve ocupar uma vaga de cotista aqueles candidatos que possuem nota suficiente para serem aprovados pela ampla concorrência:

Eu acho que o primeiro desafio foi esse de tentar encontrar a legislação quando ela ainda não existia ou ver a que legislação a gente iria aderir, né? Depois da construção de bancas de heteroidentificação foram difíceis também... e também foi difícil, em alguma medida, inserir isso como uma política, por exemplo, fazer os colegas entenderem que, por exemplo, um aluno que se declara negro mas entra na ampla concorrência ele não chega a ser um cotista, ele é um optante pelas cotas, mas ele não chega a ser um cotista porque ele entrou na ampla concorrência, então a gente chama o próximo. Então muitos colegas... e houve né, não muitos, mas houve coisas como "ah, mas já entrou um pra quê que precisa chamar o outro?", quando na verdade esse entrou na ampla concorrência; então, é uma espécie de se habituar com a dinâmica do funcionamento das cotas e entender que ela só funciona se atende um público que precisa delas. Por exemplo, teve um rapaz que ficou em segundo lugar na linha, esse rapaz apesar de ter as condições de ser cotista ele não precisa das cotas, ele pode abrir o espaço pro próximo próximo colocado. (D1).

Por sua vez, D2 diz “*Tivemos um problema com a legislação em vigor da UFC. Então, nós fizemos isso de forma bastante autônoma, desafiando, inclusive, a legislação. Isso foi o maior problema que nós tivemos*”. Há uma incorreção também nessa fala, pois não é possível “desafiar a legislação”, que deve ser estritamente cumprida pelo Poder Público; porém, o coordenador não afirmou maiores detalhes sobre o fato, lembrando, por óbvio, que o não cumprimento da lei pelo Ente Público pode acarretar uma série de consequências legais prejudiciais à instituição que a pratica.

Com relação à pergunta 4 as respostas divergiram. Foi questionado “Como a administração superior lidou com a política à época de sua implementação,

na sua opinião?” Para D1, a Administração Superior apoiou a política, e aqui deve-se considerar, também, que a política em outros PPGs já se encontrava em estágio avançado. A docente ainda fala da questão da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) estar constantemente em busca de estatísticas quanto aos cotistas no PPG. Diz:

Muito tranquilamente, não houve nenhum tipo de restrição; a gente submeteu o edital e ele foi prontamente aprovado, não tivemos nem resistência, só tivemos apoio, na verdade, e eles têm também mandado frequentemente consultas de números de cotistas que entram e etc.. Então, acho interessante nas instâncias superiores que haja esses números e que conheçam esses números. (D1).

Por sua vez, D2 afirma que a implantação da política se deu com problemas com a Administração Superior, no que houve estranhamento das instâncias superiores com relação à implantação da política:

A nossa relação com a Administração Superior foi muito conflitual porque os órgãos administrativos nos explicaram que teria sido uma atividade nossa autônoma e, portanto, ela poderia ter sido indeferida, uma vez que ela ia passar nas instâncias superiores... e isso teria prejudicado também, então, a validade do edital e da seleção e a indicação dos alunos selecionados... isso que foi um pouco o nosso problema na época, mas a gente seguiu em frente, não se estressou, não se assustou com isso. (D2).

Sobre a quinta pergunta, esta traz o questionamento “Você acredita que essa política está tendo êxito até o momento?”. Nesse sentido, D1 entende que a mesma foi exitosa até o presente momento da entrevista, mas que, porém, deve-se haver alguns ajustes, no sentido de entender alguns pontos, como o alcance da política, as cotas não preenchidas e a falta de pesquisa na área:

Eu acho que ainda é modesto o alcance no sentido de que, por exemplo, têm cotas que ficam em aberto que não há pleiteantes para essas cotas. Então, eu acho que ainda podemos divulgar mais e, principalmente, eu senti que a gente não atendeu bem a população de indígenas e quilombolas, pois não houve inscritos nesse grupo. Então, acho que a gente precisa investigar mais porque, saber se é porque realmente é inacessível, uma pós-graduação em Linguística pra essa população, se o nosso ingresso é proibitivo pra eles, alguma coisa a gente tem que entender o porquê. Acho que está tendo êxito, mas que ainda pode melhorar. (D1).

Para D2, a política tem êxito uma vez que inseriu cotistas nos Programas de Pós-graduação durante os anos em que foi executada; salienta-se que este PPG possui cotas apenas para a categoria “negros”. O professor equivocou-se quando cita

cinco ou seis anos de política, na verdade o PPG em que atua começa a ter alunos cotistas no ano de 2021, tendo, dessa forma, no máximo três anos de política:

Eu acho que essa política estava certa, justa, era para ter sido feita na época, tá sendo implementada a cada ano. Então, nós estamos já com vários editais lançados ao longo de 6 (seis) anos, mais ou menos, ou 5 (cinco) anos e também tá tendo êxito sim porque tivemos já os primeiros alunos negros selecionados, acredito que não existe uma conjuntura certa para implementar uma política de ações afirmativas porque se você acha que a conjuntura não é certa nunca vai implementar, e isso que aconteceu já há algumas décadas, mas resolvemos lançar e encarar todos os desafios naquela época. (D2).

Com a sexta pergunta a pesquisa tentou saber: “Essa política é importante, na sua visão? Explique”. Na visão de D1, a política é essencial, pois falta representatividade na pós-graduação pública, também em seu corpo docente; para a coordenadora, o sistema favorece pessoas brancas com melhores recursos financeiros e, por essa razão, faz-se necessário a existência da política em análise:

Eu acho que é essencial, eu acho que a pós-graduação é feita de homens brancos, héteros, cis, e como toda estrutura de poder no Brasil, as camadas privilegiadas são as mais presentes, apesar de a gente tá num curso de Letras onde há um número maior de mulheres... Então, a gente tem muitas mulheres na pós-graduação, nesse sentido, a gente tá bem atendido, ainda assim, pra outras minorias é muito gritante a disparidade; eu acho que aí é a mesma razão pra todo tipo de razão pra você ter cotas, se você não dá acesso, se você não traz essas pessoas pra um lugar que se torne acessível pra elas são pra sempre esse lugar, é pra sempre inacessível. Então, tanto do ponto de vista do fato que pessoas possam ingressar como também pra que ao ver pessoas de sua cor, de sua etnia, nesses lugares você pode também... jovens aspirantes a pesquisador podem também se inspirar e acreditar que podem chegar nesse lugar. Então, eu acho que é essencial pra que a gente comece a movimentar esse sistema que é muito feito pra dar certo só pra um certo pequeno grupo de pessoas. (D1).

Do mesmo modo, D2 acredita que a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* faz-se essencial em nosso país, embora entenda que ela não tenha total poder de transformar nossa realidade em seu *status quo* de severa desigualdade:

É uma política fundamental essa das ações afirmativas, embora alguns achem que não é isso que vai resolver o problema da desigualdade do racismo estrutural no Brasil, mas acredito que é uma ação importante, dar uma oportunidade de formação para alunos e alunas de categorias fragilizadas, assim, desprotegidas, é fundamental... e nós estamos confiantes que a nossa aposta foi certa e, então, eu acho que é isso que precisa destacar. (D2).

Por último, perguntou-se aos coordenadores “Você possui alguma sugestão para o aperfeiçoamento da Política de cotas na UFC?”. A resposta de D1 deu-se no sentido de reafirmar a necessidade de divulgação dos processos seletivos, sobretudo para indígenas e quilombolas, ressaltando o entendimento de que a relação do PPG com esses grupos ainda é precária, no que compara com o PPG de História:

Eu acho que a gente podia ter uma melhor divulgação da política de cotas. Eu acho que as cotas podiam se estender para outras camadas da população, principalmente alunos trans... e acho que, principalmente, que também é necessário que a gente investigue mais porque que certos grupos não têm chegado à nossa pós-graduação, em especial... eu não sei como é que tá a realidade das outras, dos outros programas de pós para, por exemplo, indígenas e quilombolas. Talvez o nosso assunto não interesse, eu acho que não, né? Porque no universo indígena estudos linguísticos são muito importantes, eu acho que é... falta, talvez, um projeto interno que abarque, por exemplo, línguas indígenas e que possa ser atraente pra essa população, por exemplo. Então, eu acho que a gente precisa se perguntar, acho que a gente tem que fazer uma pergunta interna das razões pra isso ainda, ainda não ter toda a dimensão que a gente gostaria que tivesse. No universo da História, por exemplo, você tem pesquisas internas ao Programa que vão se interessar pela História, pela narrativa, pelo universo desses povos. Na linguística a gente não tem ninguém que trabalhe com isso. Então, a ponte com essa população fica ainda muito precária. (D1).

Por seu turno, D2 sugere uma Comissão para acompanhamento da política, para que melhore as condições de manutenção dos discentes nos programas, sobretudo no tocante à saúde mental dos mestrandos e doutorandos cotistas da universidade:

A sugestão para aperfeiçoar as políticas seria criar um grupo de acompanhamento porque não é suficiente incluir alunos mediante ações afirmativas, precisa dar para eles um amparo, uma estrutura que possa acompanhar, que muitas vezes, ao longo da trajetória, eles desenvolvem inseguranças ou até podem desenvolver transtornos de ansiedade, de depressão porque eles precisam desenvolver atividades de didática, de pesquisa, e às vezes eles não tem condição, por isso precisam de acompanhamento. (D2).

Além das entrevistas realizadas com os coordenadores, também concedeu entrevista uma técnica-administrativa em educação (TAE) que chamaremos de T1. A primeira pergunta a questiona: “Qual foi o seu papel na implementação da política de ações afirmativas para a pós-graduação no seu PPG?”. Para a entrevistada, seu papel é meramente administrativo, operacional:

Meu papel é só atualizar os formulários no drive para que os candidatos enviem a documentação. Envio também os editais de seleção à PRPPG através do SIGAA. Após o recebimento dos editais da comissão de seleção, leio os editais e vejo se não há nenhum erro que tenha passado despercebido pela comissão. (T1).

Na segunda pergunta foi questionado “Quais os desafios enfrentados na implementação da política no Departamento em que atua?” A resposta se limitou a sugerir a expansão da política para outros grupos, o que já havia sido sugerido pelos entrevistados anteriores: *“Abertura de novas cotas, além de negros. Cotas para pessoas com deficiência e outras”*.

A terceira pergunta indagou: “Como a administração superior lidou com a política à época de sua implementação, na sua opinião?” Para a servidora havia muitos questionamentos sobre a implementação da política na instituição, no que houve a ajuda de outras universidades nesse processo, diz: *“No início haviam muitas dúvidas com relação a política de cotas sobre o que se poderia ou não fazer. Buscou-se editais de outros programas para servir de modelo”*.

Na quarta pergunta foi indagado à servidora entrevistada: “Você acredita que essa política está tendo êxito até o momento?” T1 diz que ainda restam dúvidas, tanto na Coordenação como na Secretaria do Programa em que atua, apesar da evolução que tem ocorrido com a política durante o tempo de sua existência:

Ainda há algumas dúvidas, mas percebo que houve avanços. Acredito que as comissões ainda têm algumas dúvidas, assim como a Secretaria. Geralmente, o quantitativo de inscritos nas cotas é pequeno, então devemos informar à comissão quais as inscrições que são derivadas de cotas ou devemos juntar todos os inscritos (ampla concorrência e cotas) e não especificar para a comissão quais são os inscritos por cotas para não ter perigo de identificarmos os candidatos. (T1).

A quinta pergunta quis saber: “Essa política é importante, na sua visão? Explique”. T1 afirma aqui que a política é essencial para a justiça social e para oportunizar o ensino para todos os cidadãos: *“É muito importante para que consigamos corrigir distorções e dar oportunidade a quem a sociedade relegou a segundo plano”*.

Por último, foi questionado: “Você possui alguma sugestão para o aperfeiçoamento da Política de cotas na UFC?” A resposta da servidora inovou com

relação aos entrevistados anteriores citados, no sentido de sugerir a partilha de conhecimento entre os PPGs, que poderia se dar através de uma Comissão, por exemplo: *“Seria bom que os programas de pós-graduação se juntassem e partilhassem suas experiências e discutissem sobre o assunto para o aperfeiçoamento da política”*.

Das respostas dos servidores (docentes e TAE) entrevistados pode-se concluir: 1) A implementação da política de ações afirmativas de ingresso nos PPGs envolveu a criação de Comissões para pesquisa sobre a política em outros PPGs da UFC, bem como em outras IES; 2) Há bancas de heteroidentificação utilizadas somente em casos de denúncia de fraude, o que não se recomenda, sob pena de haver brechas na seleção; 3) Há PPGs que ofertam vagas apenas para 1 (um) grupo beneficiário, enquanto outros incluem mais grupos; 4) Há categorias beneficiadas com a política que podem apresentar nenhuma inscrição no certame; 5) Há intenção na ampliação da política para mais grupos beneficiários; 6) Um dos coordenadores entende que os candidatos a vagas em cursos *stricto sensu* com nota suficiente para entrada em vaga de ampla concorrência não devem ocupar uma vaga para cotista; 7) Ocorreram imbróglios com a Administração Superior anterior com relação à implementação da política de cotas, o que não se observou com a Gestão atual; 8) Consciência do êxito da política entre os coordenadores, mas com o entendimento de que há ajustes a serem realizados; 9) Afirmção de que faltam mais pesquisas na área para subsidiar a tomada de decisões no interior dos PPGs da universidade; 10) Necessidade de maior divulgação dos processos seletivos entre os grupos que se beneficiam da política, sobretudo os indígenas e quilombolas; 11) Há discrepâncias significativas entre as categorias beneficiadas com a política nos diferentes PPGs do Centro de Humanidades, em quem alguns PPGs beneficiam apenas um grupo, enquanto outros podem beneficiar até três ou quatro; 12) Sugere-se a criação de uma comissão de servidores para acompanhamento da política de ações afirmativas de ingresso nos PPGs da UFC; 13) É indicada a criação de uma Comissão com integrantes dos programas de pós-graduação para a partilha de experiências, no intuito de promover o aperfeiçoamento da política.

Por fim, citando Guarnieri e Melo-Silva (2007), compreende-se que, para que fosse possível angariar respaldo ao tema enquanto questão fundamental a ser discutida pela sociedade em geral — e atualmente existem consistentes pesquisas e investigações sobre o tema — frentes do movimento negro brasileiro, universidades e grupos de discussão têm se engajado no desenvolvimento de pesquisas capazes de retratar a realidade ocultada pelo discurso miscigenador. As mesmas baseiam-se em argumentações sustentadas em teorias e práticas ou experiências vigentes em outros países com a finalidade de reivindicar políticas afirmativas para negros e povos indígenas no ensino superior brasileiro. Assim, alguns desses argumentos evidenciam pontos críticos referentes às implicações sociais da educação superior.

Desse modo, analisando as falas dos servidores entrevistados, vê-se certa evolução da política de ingresso via cotas nos PPGs do CH/UFC, o que não significa que não existem pontos de ajustes importantes que devem ser alvo de atenção não só da Alta Administração da universidade, como também de todas as instâncias que lidam com o aluno cotista. Com isso, conclui-se a análise das entrevistas concedidas para a pesquisa em tela, com o pleno cumprimento dos objetivos pretendidos, e parte-se para as Considerações Finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira enfrenta, substancialmente, os efeitos do racismo estrutural. Nesse cenário, as cotas raciais são uma realidade atual no Ensino Superior brasileiro gratuito — tradicionalmente dominado por uma elite economicamente favorecida (e branca) — e buscam a reparação de injustiças históricas na educação nacional, baseado na premissa de que o Estado, enquanto ente mediador dos conflitos sociais, tem o dever de promover ações à convivência harmônica da população. O papel estatal, desse modo, na função de solucionador dos problemas sociais, ao fazer uso das ações afirmativas, promove a inclusão e dirime a discriminação estrutural presente na sociedade.

Como discutido, é através da educação que se pode alcançar condições de vida mais favoráveis, sendo de extrema relevância a existência de medidas de caráter social que operem a favor da democratização do acesso a meios fundamentais à população em geral, no sentido de promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente. Assim, há a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas no sentido de conceder o direito de ingresso aos negros nos Programas de Pós-graduação das universidades públicas, por exemplo, uma vez que o país é majoritariamente composto por negros (pretos e pardos). Mas deve-se haver, igualmente, a inclusão de outras minorias estigmatizadas, como quilombolas, pessoas com deficiência, indígenas etc..

Portanto, inferimos com a presente discussão que o povo brasileiro tende a repetir o passado na esfera das relações raciais. Ainda que se tenha enfrentado processos de mudanças psicossociais e socioculturais reais e sob certos aspectos profundos e irreversíveis, a herança cultural racista ainda sobrevive no Brasil – a exemplo de situações que fortalecem o neoracismo e a necropolítica. Tal fato indica que as transformações da estrutura da sociedade, mesmo com a extinção do regime escravocrata – o qual gerou um catálogo complexo de identidades hierarquizadas com base na raça e no gênero – não afetaram de modo radical o padrão tradicionalista da ordem racial. É dizer, não existiu um esforço sistemático e consciente para alterar agudamente tal estado social. Assim, é possível perceber, ainda, a permanência de diversas formas de

violência/desprezo/intolerância/humilhação/exploração atrelados ao racismo sistêmico e estrutural no território brasileiro.

Desse modo, entende-se que todas as relações (sociais, políticas, econômicas e institucionais) no Brasil são transpassadas pela raça. Os autores sob análise apontam que a transformação das retratações das imagens da negritude é essencial à mudança do *status quo* negativo atrelado a esse grupo. Assim, a destruição do racismo só será possível a partir da transformação dos próprios racistas, com a decomposição interna desse grupo, para além da mera revolta de suas vítimas, bem como com a intensificação do combate à ideia da meritocracia, onde o indivíduo é levado a crer que sua condição socioeconômica é totalmente definida única e exclusivamente pelo seu nível de esforço.

Além disso, percebe-se que a luta contra o racismo no Brasil também encontra a contenda pró-superação da pobreza. Entretanto, a sociedade brasileira padece não apenas deste problema, mas também com questões relacionadas à violência, a exemplo dos homicídios, sobretudo os que atingem a juventude negra. Empurrado à criminalidade, esse grupo se vê sem alternativa, o que enfraquece a defesa do mito da meritocracia, tão equivocadamente evocado em nossa sociedade atual.

Nesse contexto, no Brasil, foi inaugurada uma política de acesso ao ensino superior público e gratuito, no início da década de 2000. Apesar desse fato, a desigualdade no país significa um dilema civilizacional, sendo um dos países mais desiguais do mundo. Possuir o acesso adequado aos meios de garantia de vida (saúde, educação, renda mínima e saneamento básico) é, inegavelmente, uma realidade distante no país. Todavia, não se pode desconsiderar o papel fundamental da educação acessível, com sua potência de força transformadora.

Assim, afirma-se, categoricamente, que o acesso à saúde e à educação constituem fator preponderante na redução da desigualdade social, seja qual for o país analisado. Ressalta-se, nessa seara, a importância dos governos de Fernando Henrique Cardoso e dos dois primeiros mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva na dirimção das desigualdades sociais, em razão da implantação de políticas econômicas e educacionais, elevação de salários e políticas de transferência de renda.

No entanto, frisa-se que o país passou por um período de retrocesso a partir do ano de 2016, havendo a prática severa de políticas neoliberais e cortes relevantes na educação, logo após o golpe jurídico-parlamentar e midiático, com o impedimento da presidente Dilma Rousseff. Destaca-se, assim, o poder das políticas públicas no sentido da promoção da eficácia e da efetividade necessárias para que haja indivíduos de diversos estratos sociais ampliando suas condições de vida e consumo.

A educação, desse modo, amparada na legislação que regulamenta suas atividades e a estabelece enquanto norte central para o caminho da redução das desigualdades sociais, é fundamental frente a superação das assimetrias sociais e de seus malefícios ao bem-estar geral, o que a torna um bem público inequívoco. Porém, não devemos nos esquecer que os dirigentes das nações capitalistas, apesar de muitas vezes entenderem a relevância da educação para o desenvolvimento, nem sempre se comprometem de fato com ela, considerando o temor do seu caráter emancipatório.

Sob o recente Governo Bolsonaro (2018-2022) assistiu-se ao aprofundamento da “desideologização” da educação brasileira, havendo cortes de verbas das universidades públicas e para as pesquisas acadêmicas. Excisar despesas discricionárias afeta o custeio básico (água, luz, limpeza, bolsas de auxílio, assistência estudantil, insumos para pesquisa etc.) e, conseqüentemente, precariza o ensino, a pesquisa e a extensão, muitas vezes inviabilizando-as.

Isso dado, entende-se, por fim, a grande relevância da Lei de Cotas brasileira, residindo no entendimento de que as leis são mecanismos de reparação histórica em países pauperizados, como o Brasil. A referida lei trouxe significativa contribuição na amenização das disparidades de acesso ao ensino superior, seja na Graduação, seja na Pós-graduação, ao corrigir erros geracionais produtores de inúmeras dores e sofrimentos psíquicos.

A partir da análise realizada com as entrevistas dos discentes, coordenadores de PPGs e uma servidora técnica-administrativa entende-se que a política de ações afirmativas de ingresso na UFC, apesar dos avanços até o momento, necessita de ajustes com relação a alguns pontos. Viu-se que se faz necessário o fortalecimento das atividades das bancas de heteroidentificação, por

exemplo, com o intuito de se evitar erros e fraudes nas seleções. Antes disso, é importante promover a homogeneização da política entre todos os programas de pós-graduação da instituição, resguardadas as particularidades de cada área; logo, se faz importante uma uniformização dos procedimentos dos PPGs, bem como um acompanhamento eficaz das atividades por parte da Pró-reitoria responsável.

É necessária, ainda, a ampliação da política, para que possibilite uma permanência segura dos discentes cotistas em seus cursos, o que se dará a partir da escuta qualificada dos seus beneficiários, inclusive. Além disso, a questão das bolsas de estudo constitui ponto crucial para esse público, devendo ser uma prioridade para os beneficiários, evitando-se a morosidade, também, no seu recebimento inicial. Assim, a política de ações afirmativas não pode se reduzir a uma mera obrigação legal por parte das universidades públicas, mais que isso, precisa ser uma bandeira a ser defendida pela sociedade, a fim de promover o fortalecimento da igualdade, bem como da democratização do ensino, da pesquisa e da extensão, para que nenhum corpo se sinta estranho nos espaços da Academia.

Pelo exposto, vê-se que mudanças reais nas universidades públicas brasileiras vêm ocorrendo nas últimas décadas. O maior desafio da atualidade seria manter, com bons rendimentos, os alunos cotistas na universidade até a conclusão do curso, garantindo, inclusive, o bem-estar desses estudantes no ambiente acadêmico, livre de discriminações e exclusões, com mais acolhimento e um maior preparo na recepção das diferenças identitárias.

REFERÊNCIAS

A CRISE que derrubou o ministro Vélz em 9 tuítes - **BBC News Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47742413>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Laudo Antropológico-Identificação das Comunidades Remanescentes de Quilombo de Alcântara (MA)**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2002 (Produção Técnica).

ALMEIDA, Leandro José Souza de; CHAVES, Andréa Bittencourt Pires. A Política do retrocesso: educação e desigualdade no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Thiago Botelho de. Universidade pública e a experiência de estudantes indígenas no ensino superior: cotas raciais como uma medida paliativa das desigualdades na educação. **Anais da segunda semana de Direito da Universidade Federal de Rondônia**, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcus-Vinicius-De-Oliveira/publication/379819280_ANAIS_DA_SEGUNDA_SEMANA_DE_DIREITOS_HUMANOS_DA_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DE Rondônia_VOL_2/links/661c15fb39e7641c0bc8ea84/ANAIS-DA-SEGUNDA-SEMANA-DE-DIREITOS-HUMANOS-DA-UNIVERSIDADE-FEDERAL-DE-RONDONIA-VOL-2.pdf#page=46. Acesso em: 10 jul. 2024.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53680>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ANJOS, L. C. A. dos; LOPES, E. T.; BOMFIM, S. M. de J. As cotas raciais nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe executados em rede. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/13321>. Acesso em: 9 jul. 2024.

ARAÚJO, Roberta Lima Machado de Souza, *et al.*. Condições de vida, saúde e morbidade de comunidades quilombolas do semiárido baiano, Brasil. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 43, n. 1, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru/São Paulo: Edusc. 2006.

ARTHURO, S.. Depressão na Pós-Graduação e Pós-Doutorado. **Polis**, v. 17, n. 50, 2012. Disponível em: <https://umaincertaantropologia.org/2012/11/14/depressao-na-pos-graduacao-e-pos-doutorado-artigo-de-sergio-arthuro-jc/>. Acesso em 15 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Nestes tempos sombrios, a luta por um projeto de formação profissional crítico é ainda mais fundamental**. Nota da ABEPSS para o 15 de maio de 2017. Disponível em <http://www.abepss.org.br/noticias/15demaionestestemposombriosalutaporumprojetoformacaoprofissionalcriticoeaindamaisfundamental-72>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BAETA NEVES, A. A. A pós-graduação no Brasil. **International Journal of Business and Marketing**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 23–29, 2020. Disponível em: <https://www.ijbmkt.org/ijbmkt/article/view/171>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: Colin Brock e Simon Schwartzman. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005, v. 1, p. 285-314.

BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I.. **Raça, nação, classe** – as identidades ambíguas. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

BANDEIRA histórica da ANPG, as cotas na pós-graduação são hoje realidade. **ANPG**. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/bandeira-historica-da-anpg-as-cotas-na-pos-graduacao-sao-hoje-realidade/>. Acesso em 6 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. S. . Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 15, n.42, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/WMrPqbymgm4VjGwZcJjvFkx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 dez. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude e poder**: a questão das cotas para negros.. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100005&lng=en&nrm=abn. Acesso em 27 Maio. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRAGA, A. F.. As bancas de heteroidentificação racial: apontamentos a partir da experiência da UFMG. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 4, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/529/529>. Acesso em 25 jan 2023.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília, 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL/STF. **Ação Declaratória De Constitucionalidade 41**. Distrito Federal. Constitucionalidade Da Lei N° 12.990/2014, Brasília, 08 junho 2017.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Balanço Social Seseu 2003-2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 19 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007** (Decreto Federal que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes). **Plano Nacional de Pós-Graduação**. 2005-2010. Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/Capes, 2005.

BRASIL tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal. **Agência de Notícias**. 27 out. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BULLA et al. A exclusão social como uma das manifestações da questão social no contexto brasileiro. In: BULLA, L. C; MENDES, J. M. R.; PRATES, J. C. (Org.). **As múltiplas formas de exclusão social**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2004.

CARVALHO, José Jorge de. Notório saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico brasileiro. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 28, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/download/29103/29332_. Acesso em: 10 jul. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; MICHELOTTO, R. M. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 30, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/170>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CEPE aprova 30% mínimo de cotas étnico-raciais e para pessoas com deficiência na pós-graduação. **Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: UFC, 2023. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/18407-cepe-aprova-30-minimo-de-cotas-etnico-raciais-e-para-pessoas-com-deficiencia-na-pos-graduacao>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Descaminhos da educação pós-68. **Cadernos de Debate**, São Paulo, Brasiliense, 1980.

CHAVES, A. B. P.; ALMEIDA, L. J. S. de. A Política do Retrocesso: educação e desigualdade no Brasil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e548985957, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5957>. Acesso em: 19 jan. 2024.

COSTA, Everton Garcia da; NEBEL, Letícia. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Revista Polis**, Santiago, v. 17, n. 50, 2018. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000200207&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2023.

COSTA FILHO, A. **Quilombos e Povos Tradicionais**. Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais. GESTA UFMG. 2010. Disponível em: <http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/producao-academica/categoria/artigos/?pesquisa-titulo=&pesquisa-autor=ADERVAL+COSTA+FILHO&pesquisa-ano=>. Acesso em: 13 dez. 2023.

COSTA, V. B. da; NAVES, R. M. A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13511>. Acesso em: 16 jun. 2023.

COHN, C. **Culturas em Transformação: os Índios e a Civilização**. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº. 977/65. **Revista Brasileira de Educação: 40 anos da Pós-graduação em Educação**, Rio de Janeiro, n.30, 2005.

DA CRECHE ao ensino médio, 17% dos brasileiros estão em escolas particulares. Folha de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/da-creche-ao-ensino-medio-so-17-dos-brasileiros-estao-em-escolas-particulares.shtml#:~:text=Ao%20todo%2C%20foram%20mais%20de>. Acesso em: 2 jan. 2024.

DADOS do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Governo Federal, 2023. Acesso em: 2 jul. 2023.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico**. São Paulo: Cad. Pesqui, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jun. 2023.

DAMASCENO, Gabriel. Pós-graduação em Comunicação é a 2ª da UFC a incluir cotas para trans e travestis. **O Povo**. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2023/08/11/pos-graduacao-em-comunicacao-e-a-2-da-ufc-a-incluir-cotas-para-trans-e-travestis.html>. Acesso em 5 dez 2023.

EITLER, K.; BRANDÃO, A. P. Por que pobreza? Educação e desigualdade. **Caderno Refletir, Sentir e Mobilizar**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014. Disponível em https://issuu.com/futurajornalismo/docs/caderno_artigos_digital. Acesso em: 23 nov. 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28. Editora UFPR, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, Florestan. **Os dilemas da reforma universitária consentida**. Debate e Crítica. São Paulo, n. 2, jan./jun. 1974.

FERREIRA, G.. **Nada sobre nós, sem nós: um estudo sobre o protagonismo da pessoa com deficiência nas políticas sociais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Pós-Graduados em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social, Niterói 2013.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FOHRMANN, A. P. B; SOUSA, A. M.. Com quantos decretos se reduzem os direitos sociais das pessoas com deficiência? **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, v. 13, n. 30, p. 29-49, 2023.

FRANCO, Letícia Cunha; SILVA, Matheus Henrique Rodrigues da; FERREIRA, Thaís Dias Venâncio. Povos Indígenas e a Universidade: Revisão Integrativa. **Revista Destaques Acadêmicos**, [S.l.], v. 13, n. 2, ago. 2021. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/2797>. Acesso em: 13 jun. 2023.

GERMANO. José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985)**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOERGEN, P. O.. **Pós-modernidade, ética e educação**: Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, Daniel de Almeida. **Cotas raciais no ensino superior público e controle de fraudes**: uma análise do procedimento de heteroidentificação adotado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no contexto da lei 12.711/2012. TCC. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/18744/1/DAGomes.pdf>. Acesso em 2 fev. 2024.

GONÇALVES, Alcília Ferreira. Políticas Públicas, etnografia e a construção de indicadores sócio culturais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, v. 1, 2008.

GOVERNO FEDERAL. **Sancionada pelo presidente Lula, nova Lei de Cotas amplia vagas nas universidades públicas**. Brasília: Governo Federal, 2023.

Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/sancionada-pelo-presidente-lula-nova-lei-de-cotas-amplia-vagas-nas-universidades-publicas>. Acesso em: 18 dez. 2023.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L.L.. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/y87F7tDvR67ws8Kctk38NGc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. **Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**. UFC, número 1, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

JANUÁRIO, G. O. O direito à educação no ensino superior de pessoas com deficiências. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, 2019.

JOVEM matriculado com cota perde vaga de medicina na USP por não ser considerado pardo. **G1**, Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/itapetinga-regiao/noticia/2024/03/01/jovem-matriculado-com-cota-perde-vaga-de-medicina-na-usp-por-nao-ser-considerado-pardo.ghtml>. Acesso em: 11 jul. 2024.

JUNIOR, Paulo; NOGUEIRA, Tiago Amorim. Avaliar em Profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 5, p. 147-170, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano**. Rio De janeiro: Cobogó, 2019.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEÃO, I.; CARVALHO, C. M. Análise do currículo da área de concentração em Direitos Humanos: Tensões e desafios da pós-graduação em Direito na USP, UFPA e UFPB. In: H. W. RODRIGUES; S. H. MEZZAROBA; I. D. MOTTA. (Orgs.). **Direito, educação, ensino e metodologia jurídica**. Florianópolis: CONPEDI, v. 1, 2014.

LEJANO, R. **Parâmetros para a análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Campinas, SP: Ed. Arte Escrita, 2012.

LEMES, Mônica Figueiredo de Sousa. **O direito à educação infantil no Brasil e o mínimo existencial**. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/46830/1/ulfd145314_tese.pdf. Acesso em 27 maio 2023.

LESSA S.E.C; SANTOS, T.P.; SOUZA, R.P.E. Golpeando a política educacional: impactos no acesso e permanência nas universidades federais após o golpe de 2016. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó**. v. 22, 2020.

LUGÃO, R. C. *et al.* **Reforma universitária no Brasil**: uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre REUNI. Anais [...]. Mar del Plata: UFSC, 2010. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96929>. Acesso em: 6 jun. 2023.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

MACHADO, Ralph. Proposta estabelece cotas para ingresso em programas federais de pós-graduação. **Site Câmara dos Deputados**, Brasília, 21 set. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/693803-proposta-estabelece-cotas-para-ingresso-em-programas-federais-de-pos-graduacao/>. Acesso em 06 jun. 2023.

MARTINS, E.; NOVAES, L. C.; DANTAS DA GAMA, E. **O Acesso de Estudantes Negros À Pós-Graduação: Um Estudo Sobre Inclusão Étnico-Racial na Universidade Pública**. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 16, n. 39, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23476>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MATTOS, Laura. Da creche ao ensino médio, 17% dos brasileiros estão em escolas particulares. **Folha de São Paulo**, 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/da-creche-ao-ensino-medio-so-17-dos-brasileiros-estao-em-escolas-particulares.shtml>. Acesso em: 11 mai 2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MILANOVIC, B.. **A desigualdade no Mundo**: uma abordagem para a era da globalização. Lisboa: Actual, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. S. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Fiocruz, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/36mvLQPqTjRTp8kLXbs3b5Q/?format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

NASCIMENTO, R. G.. **Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil**. Espaço Ameríndio 10(2), Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/65051/39874>. Acesso em: 02 ago. 2023.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A Evolução da Pós-Graduação no Brasil: Histórico, Políticas E Avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3. Acesso em: 19 jan. 2024.

NOTAS sobre a educação superior no Brasil. União Nacional dos Estudantes. **UNE**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/>. Acesso em 19 nov. 2023.

NOVAES, Cíntia Bonavina de. **O direito à educação e seus labirintos: efeitos da massificação escolar desde as margens do Estado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e Comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (Orgs.). **Heteroidentificação e Cotas Raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas, RS: IRFSCampus Canoas, 2018.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos**. In **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Eliane Cantarino O'Dwyer (Org.). Rio de Janeiro: Editora FGV. 2002.

OLIVEIRA, João F.; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, João F.; CATANI, Afrânio M.; FERREIRA, Naura S. C. Ferreira. (Org.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 15-52.

OLIVEIRA, M. As políticas públicas de educação superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil: perspectivas e desafios. In D. Mato (Coord.), **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: normas, políticas y prácticas**. Caracas, p. 177-209, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2011.

OLIVEN, Arabela C. Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdUPucrs, 2007a.

OLIVEN, Arabela C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Porto Alegre: Educação, 2007b.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, DF: IPEA, 2003. (Texto para discussão, n. 996). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2958/1/TD_996.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

PADOVANI, Ricardo da Costa; NEUFELD, Carmem Beatriz; MALTONI, Juliana; BARBOSA, Leopoldo Nelson Fernandes; SOUZA, Wanderson Fernandes de; CAVALCANTI, Helton Alexsandro Firmino; LAMEU, Joelma do Nascimento. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, n. 10, v.1, p. 2-10, 2014.

PAIXÃO, Marcelo (Org). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010**, UERJ, 2010.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Política social**: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, Fabiana Santos. **Ações Afirmativas na Pós-Graduação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PIKETTY, Thomas. **O Capital no Século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINHEIRO, Patrícia. **Acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema**: reflexões autobiográficas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Tocantins, Tocantins, 2021.

PÓS-GRADUAÇÃO brasileira cresceu 48% na última década. **Gov.br**. Governo Federal. Brasília, 10 fev. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-cresceu-48-na-ultima-decada#:~:text=A%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20stricto%20sensu%20brasileira%20cresceu%2048%2C6%25,%20para%204.650%2C%20em%202020>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: Colônia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

RATTS, Alex. **Geografia, relações etnicoraciais e educação**: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 125-140, jan.jun. 2010.

REIS, João José. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil**. Revista USP, São Paulo, v. 28, p. 14-39, dez./fev. 1995/1996.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968.

RELATÓRIO Meira Matos. Rio de Janeiro, **Paz e Terra**, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, A.B.. PEREIRA, S. **A terra dá, a terra quer**. 1. ed. São Paulo: Ubu editora, 2023.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: Um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 234, p. 401-422, 2012.

SANTOS, Rosimar do. **Ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina: Suspensão das bancas de heteroidentificação e racismo institucional**. TCC. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/240384/TCC%20-%20A%20c3%a7%20c3%b5es%20Afirmativas%20Na%20UFSC-%20finalizado%20Sem%20nomes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SASSAKI, R. K.. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos, reabilitação, emprego e terminologia**. São Paulo: WVA. 2003.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2003.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas**. Ambiente & Sociedade, Campinas, ano V, n. 10, p. 1-8, jan./jul. 2002.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, D. S. V.; SOUSA, F. C.. Direito à Educação Igualitária e(m) Tempos de Pandemia: Desafios, Possibilidades e Perspectivas no Brasil. **RJLB – Revista Jurídica Luso-Brasileira**, v. 6, p. 961-979, 2020.

SILVA, Karine de Souza. “A mão que afaga é a mesma que apedreja”: direito, imigração e a perpetuação do racismo estrutural no Brasil. **Revista Mbote**, v. 1, p. 20-41, jan./jun. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Considerações provocadas pela obra Reafirmando Direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras na Pós-graduação. In: **Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na pós-graduação**. Dandara Rodrigues Dornelles *et al.* 1. ed. Porto Alegre.2020.

SOARES, Josiane Souza do Rosário. **Lei de cotas e reservas de vagas: O abismo entre os dispositivos legais e a Permanência de Quilombolas no curso de Direito da Universidade Federal do Pará**. 53f. Graduação. Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2022.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo**. São Paulo, SP: Realizações, 2016.

TIMÓTEO, Willian; OLIVEIRA, Ilzver de Matos. A ausência de Políticas Públicas para a juventude como ofensa aos Direitos Humanos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 11, p. 418-431, 2021. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3820169. Acesso em 29 maio 2023.

TORRES, Ricardo Lobo. **Direitos Humanos e a Tributação - Imunidades e Isonomia**. Rio de Janeiro, Renovar, 1995.

UNESCO, CNE, MEC. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel (Orgs) – Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/DESAFIOS-E-PERSPECTIVAS-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR-BRASILEIRA-PARA-A-PROXIMA-DECADA.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2023.

UOL EDUCAÇÃO. Após Unesp exigir prova para cotas raciais, 56 estudantes abandonam cursos. **Uol**. 14 jun. 2019. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/06/14/estudantes-unesp-abandonam-cursos-analise-de-cotas-raciais.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

VENTURINI, A. C. **Ações afirmativas para pós-graduação**: Desenho e desafios da política pública. In: 41º Encontro Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), 2017. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anualda-anpocs/spg-4/spg27-1/11017-acoes-afirmativas-para-pos-graduacao-desenho-e-desafios-da-politica-publica/file>. Acesso em: dez. 2023.

VIANA, Iclícia et al . Colonialidade, invisibilização e potencialidades: experiências de indígenas no ensino superior. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 19, n. 46, p. 602-614, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2023.

VIOTTI, E. **Doutores 2010**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

WEISSKOPF, T. E. **Affirmative action in the United States and India**: A comparative perspective. Londres: Routledge, 2004.

YABETA, Daniela; GOMES, Flávio. **Memória, cidadania e direitos de comunidades remanescentes (em torno de um documento da história dos quilombolas da Marambaia)**. Afro-Ásia, Salvador, n. 47, p. 79-117, 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO: DISCENTES**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS****ROTEIRO DE ENTREVISTA – MESTRADO MAPP****MESTRANDO: FRANCISCO RENÊ FERNANDES FEITOSA – TURMA GECC****PESQUISADOS - DISCENTES COTISTAS DOS PPGs DO CH/UFC:****Código do pesquisado:****1. PERFIL DOS COTISTAS****1.1 Nome (você não será identificado na pesquisa):****1.2 Qual a sua idade?**

- De 16 a 25 anos
 De 25 a 35 anos
 De 35 a 45 anos
 De 45 a 55 anos
 Mais de 55 anos

1.3 Qual o seu gênero?

- Feminino
 Masculino
 Outro: _____

1.4 Qual a sua raça?

- Preto

- Pardo
- Branco
- Indígena
- Amarelo
- Outro: _____

1.5 Qual o seu estado civil?

- Solteiro(a)
- Casado(a) ou em união estável
- Separado(a)/Divorciado(a)
- Viúvo(a)

1.6 Você tem filhos?

- Sim Quantos filhos você tem? _____
- Não

1.7 Você tem profissão? Se sim, qual?

1.8 Qual a sua renda mensal?

- Até 1 salário mínimo
- Entre 1 e 2 salários mínimos
- Entre 2 e 3 salários mínimos
- Mais de 3 salários mínimos

1.9 É o primeiro membro do seu núcleo familiar a cursar MESTRADO?

- Sim
- Não

Em caso de NÃO como resposta, quantos membros do seu núcleo familiar cursaram mestrado/doutorado?

1.10 Semestre que você está cursando: _____

1.11 Ano de ingresso no curso: _____

1.12 Possui Bolsa?

- Sim, Capes
 Sim, Funcap
 Outra: _____
 Não

1.13 Como você classifica a qualidade do ensino no seu curso?

- Excelente
 Boa
 Regular
 Ruim
 Péssima

1.14 Você acredita que conseguirá concluir o curso? Se NÃO, qual o principal motivo?

- Sim
 Não. Motivo: _____

2. PERGUNTAS RELACIONADAS À POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS:

2.1 Como se deu a sua trajetória acadêmica até aqui? (Onde fez a Graduação? Qual o curso? Também foi por cota?)

2.2 O que te fez querer cursar o Mestrado na UFC?

2.3 Como está sendo a sua trajetória no mestrado? (Indique situações enfrentadas no dia a dia).

2.4 Gostaria de te ouvir um pouco sobre as Ações Afirmativas do seu curso. Como você as percebe?

2.5 Você possui críticas sobre a política de ações afirmativas da Pós-graduação da UFC? Se sim, quais?

2.6 Na sua opinião, o que a UFC pode fazer para melhorar a política de ações afirmativas?

2.7 Você indicaria essa política a algum familiar ou amigo? Por quê?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO: COORDENADORES**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS****ROTEIRO DE ENTREVISTA – MESTRADO MAPP
MESTRANDO: FRANCISCO RENÊ FERNANDES FEITOSA – TURMA GECC****1. ROTEIRO - COORDENADORES DE PPGs - CH/UFC:****Código do pesquisado:** _____**Nome Completo (Opcional - sem identificação na pesquisa):** _____

1.1 Qual foi o seu papel na implementação da política de ações afirmativas para a pós-graduação no seu PPG?

1.2 Quais as categorias beneficiadas com a política e por que foram escolhidas? (negro, PCD, quilombola etc.?).

1.3 Quais os desafios enfrentados na implementação da política no Departamento em que atua?

1.4 Como a administração superior lidou com a política à época de sua implementação, na sua opinião?

1.5 Você acredita que essa política está tendo êxito até o momento?

1.6 Essa política é importante, na sua visão? Explique.

1.7 Você possui alguma sugestão para o aperfeiçoamento da Política de cotas na UFC?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO: TÉCNICO-ADMINISTRATIVO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS****ROTEIRO DE ENTREVISTA – MESTRADO MAPP****ROTEIRO DE ENTREVISTA – MESTRADO MAPP****MESTRANDO: FRANCISCO RENÊ FERNANDES FEITOSA – TURMA GECC****1. ROTEIRO - TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DE PPG:**

Nome Completo (Opcional - sem identificação na pesquisa): _____

Código do pesquisado: _____

1.1 Qual foi o seu papel na implementação da política de ações afirmativas para a pós-graduação no seu PPG?

1.2 Quais os desafios enfrentados na implementação da política no Departamento em que atua?

1.3 Como a administração superior lidou com a política à época de sua implementação, na sua opinião?

1.4 Você acredita que essa política está tendo êxito até o momento?

1.5 Essa política é importante, na sua visão? Explique.

1.6 Você possui alguma sugestão para o aperfeiçoamento da Política de cotas na UFC?