



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CÍNTIA PAULA RIBEIRO DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ COMO POLÍTICA INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS DOS CURSOS DE FARMÁCIA, ODONTOLOGIA E ENFERMAGEM**

FORTALEZA

2024

CÍNTIA PAULA RIBEIRO DA SILVA

AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO CEARÁ COMO POLÍTICA INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS DOS CURSOS DE FARMÁCIA, ODONTOLOGIA E ENFERMAGEM

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Profa. 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)

- S579a Silva, Cíntia Paula Ribeiro da.
Avaliação da Trajetória da Lei de Cotas na Universidade Federal do Ceará como política inclusiva sob a perspectiva dos egressos dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem / Cíntia Paula Ribeiro da Silva. – 2024.
232 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz.
1. Políticas públicas inclusivas. 2. Avaliação de políticas educacionais. 3. Ações afirmativas. 4. Lei de cotas no ensino superior. I. Título.

CDD 320.6

CÍNTIA PAULA RIBEIRO DA SILVA

AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO CEARÁ COMO POLÍTICA INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS DOS CURSOS DE FARMÁCIA, ODONTOLOGIA E ENFERMAGEM

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Neiva Francenely Cunha Vieira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, por sua infinita bondade e misericórdia.

Aos meus pais, Paulino e Margarida, pelo exemplo, incentivo e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Dizem que se vai mais longe quando se vai acompanhado. E é verdade. Este trabalho é fruto de muita dedicação, transpiração, superação e esforço, e também de muitas “mãos” ao longo do trajeto. Assim sendo, este espaço é o momento para prestar o meu mais sincero agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua consecução.

À Universidade Federal do Ceará e ao Centro de Ciências Agrárias por ofertarem o Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP).

A todos os professores do MAPP pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências ao longo desses anos.

Aos servidores da Secretaria do MAPP, Mariana, Vitória e Gustavo, pelo suporte e atenção.

Aos colegas da Turma GECC 2022.1, por tornarem a caminhada mais rica e prazerosa.

À Diretora da FFOE, professora Ana Karina Bezerra, pela atenção, apoio e disponibilização de relatórios do SIGA-A.

Aos amigos e colegas de trabalho Paula Rafaela, pelas sugestões, escuta e colaboração; Agnaldo, que, além das dicas, paciência e força, forneceu um suporte fundamental na formatação e tabulação dos dados; e Claudênia, pelo incentivo, partilha, compreensão e apoio desde o início dessa jornada. Vocês foram cruciais nessa caminhada!

Ao professor Eduardo Girão, membro da Banca, pela relevante e valiosa participação e colaboração para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da pesquisa.

À professora Neiva Francenely Cunha Vieira, membro da Banca, pelas imensuráveis contribuições e, sobretudo, os saberes gentilmente partilhados ao longo desse processo, que, sem dúvida, foram imprescindíveis para a concretização deste trabalho.

À professora Milena Marcintha Alves Braz, minha orientadora, pelo estímulo ao aprofundamento teórico, reflexões e conhecimentos compartilhados, que contribuíram significativamente para a construção da pesquisa.

Aos egressos que participaram da pesquisa, pelas suas valorosas contribuições.

Aos meus pais, Paulino e Margarida, minha tia Regina, minha sobrinha Iana e demais familiares pela força e compreensão durante todo esse tempo em que estive dedicada à realização deste trabalho.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979, p. 84).

RESUMO

A Educação Superior no Brasil, historicamente, refletiu um cenário seletivo e excludente. Com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, surge uma oportunidade desafiadora para reestruturar a educação superior pública, visando assegurar sua natureza democrática, através da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em universidades federais e instituições federais de ensino técnico. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar a trajetória da Lei de Cotas como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e de inclusão social nos cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC. Para tanto, foi examinada a sua implementação e trajetória na UFC, as medidas complementares adotadas para sua implantação, como a Política de Assistência Universitária e o procedimento de heteroidentificação, bem como foram investigados os avanços, desafios e transformações sociais decorrentes da Lei na perspectiva dos egressos dos supracitados cursos da área da saúde, que, vale mencionar, são cursos diurnos e que demandam tempo e recursos financeiros. O recorte temporal foi de 2013, data de sua implantação, até 2023. Dessa forma, o estudo se propôs não apenas a descrever a implementação da lei, mas também a analisar seus efeitos sociais e educacionais, buscando compreender, sob a perspectiva dos egressos, em que medida as ações afirmativas de cotas estão efetivamente promovendo a transformação, inclusão e a criação de uma nova realidade social (Piovesan, 2008; Gomes, 2003). Bem como identificar aspectos que possam ser aprimorados para garantir uma inclusão mais efetiva. Para tal, foram utilizados os pressupostos da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008, 2011), visando uma apreensão detalhada, extensa e ampla da política a partir da perspectiva dos sujeitos e seus contextos (Lejano, 2012). No tocante à abordagem, tratou-se de um estudo misto concomitante com vistas a possibilitar uma compreensão mais abrangente da política, através da integração entre os métodos quanti e qualitativos (Schoonenboom & Johnson, 2017). Os dados da pesquisa de campo foram coletados por meio de formulário do *Google Forms*, contemplando os conceitos centrais da pesquisa, e foram tratados e analisados de maneiras complementares, por meio do *software* Iramuteq e análise manual, para fins de categorização temática, à luz da análise de conteúdo de Bardin (2004). Através da análise, pôde-se

comprovar o potencial transformador e inclusivo das cotas, contudo constata-se a necessidade de aprimoramento, especialmente, no que diz respeito às políticas de permanência e o procedimento de heteroidentificação, para fins de garantir a legitimidade e efetividade da política.

Palavras-Chaves: políticas públicas inclusivas; avaliação de políticas educacionais; ações afirmativas; lei de cotas no ensino superior.

ABSTRACT

Higher Education in Brazil has historically reflected a selective and exclusionary landscape. With the enactment of Law No. 12.711/2012, known as the Quota Law, a challenging opportunity arose to restructure public higher education, aiming to ensure its democratic nature by reserving spots for students from public schools, as well as Black, Brown, Indigenous students, and individuals with disabilities in federal universities and federal technical education institutions. Thus, the general objective of this research was to evaluate the trajectory of the Quota Law as an instrument for democratizing access to higher education and promoting social inclusion in the Pharmacy, Dentistry, and Nursing programs at UFC. To this end, its implementation and trajectory at UFC were examined, along with the complementary measures adopted for its application, such as the University Assistance Policy and the hetero-identification procedure. Additionally, the advances, challenges, and social transformations resulting from the law were investigated from the perspective of graduates from the aforementioned health-related courses, which, it is worth mentioning, are daytime programs that require both time and financial resources. The study's temporal scope spanned from 2013, the date of its implementation, to 2023. Therefore, the study aimed not only to describe the law's implementation but also to analyze its social and educational effects, seeking to understand, from the graduates' perspective, the extent to which affirmative action quotas are effectively promoting transformation, inclusion, and the creation of a new social reality (Piovesan, 2008; Gomes, 2003). It also sought to identify aspects that could be improved to ensure more effective inclusion. For this purpose, the principles of in-depth evaluation (Rodrigues, 2008, 2011) were applied, aiming for a detailed, extensive, and comprehensive understanding of the policy from the perspective of the subjects and their contexts (Lejano, 2012). In terms of approach, this was a concurrent mixed-methods study, aiming to provide a broader understanding of the policy through the integration of quantitative and qualitative methods (Schoonenboom & Johnson, 2017). Field research data were collected via a Google Forms survey, encompassing the central concepts of the study, and were processed and analyzed in complementary ways using the Iramuteq software and manual analysis for thematic categorization, in light of Bardin's content analysis (2004). Through the analysis, the transformative and inclusive potential of the quotas was confirmed; however, there

remains a need for improvement, particularly concerning retention policies and the hetero-identification procedure, to ensure the legitimacy and effectiveness of the policy.

Keywords: inclusive public policies; evaluation of educational policies; affirmative action; quota law in higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Vagas ofertadas pelo Sistema de Cotas Sociais - SISU - 2013....	32
Figura 2 -	Ingressantes nos Cursos de Graduação via Sisu no período de 2011 a 2013.....	33
Figura 3 -	Acompanhamento da turma por semestre de ingresso nos Cursos de Enfermagem, Farmácia e Odontologia (2013.1 a 2019.1).....	34
Figura 4 -	Tipo de escola do Ensino Médio dos Ingressantes do Sisu/UFC..	52
Figura 5 -	Sistema de Cotas Sociais da UFC 2013 e 2014.....	82
Figura 6 -	Tipo de Escola do Ensino Médio dos Ingressantes do Sisu/UFC de 2011 a 2014.....	83
Figura 7 -	Comparação da origem da escola e a renda familiar dos ingressantes - 2007 a 2014.....	83
Figura 8 -	Evolução dos recursos destinados ao PNAES.....	90
Figura 9 -	Valores disponibilizados para assistência estudantil na UFC de 2012 a 2024.....	91
Figura 10 -	Evolução Orçamentária da assistência estudantil na UFC de 2012 a 2024.....	92
Figura 11 -	Passo a passo do procedimento de heteroidentificação na UFC..	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Cor/Raça por Curso.....	99
Gráfico 2 -	Identidade de gênero e raça/cor por curso.....	100
Gráfico 3 -	Grau de instrução do chefe da família na época da graduação (geral e por curso).....	102
Gráfico 4 -	Profissão dos pais na época da graduação.....	103
Gráfico 5 -	Curso e Ano de Ingresso.....	105
Gráfico 6 -	Renda familiar na época de ingresso na UFC.....	106
Gráfico 7 -	Procedimento de heteroidentificação.....	107
Gráfico 8 -	Trancamento (sim) (não). Motivos.....	108
Gráfico 9 -	Qualidade do ensino no seu curso.....	109
Gráfico 10 -	Suporte oferecido pela Instituição de Ensino Superior aos alunos cotistas.....	110
Gráfico 11 -	Participação em ações/projetos de pesquisa e/ou de extensão..	110
Gráfico 12 -	Lei de Cotas e acesso ao ensino superior.....	111
Gráfico 13 -	Recebimento de auxílio/bolsa.....	112
Gráfico 14 -	Tipos de auxílio/bolsa recebidos.....	113
Gráfico 15 -	Residência universitária.....	113
Gráfico 16 -	Aquisição com recursos próprios de material para as aulas práticas.....	114
Gráfico 17 -	Empréstimo pela UFC de material/instrumental para as aulas práticas.....	115
Gráfico 18 -	Dificuldades para se manter no curso.....	116

Gráfico 19 - Acolhimento/Integração na UFC.....	117
Gráfico 20 - Situações de preconceito/discriminação/tratamento diferente durante a sua permanência na UFC.....	118
Gráfico 21 - Exercício da profissão.....	119
Gráfico 22 - Exercício da profissão e renda.....	120
Gráfico 23 - Lei de Cotas e contribuição para a inclusão e democratização do Ensino Superior.....	121
Gráfico 24 - Avaliação da Política de Cotas.....	121
Gráfico 25 - Aspectos positivos e negativos da Lei de Cotas.....	123
Gráfico 26 - Experiência como cotista na UFC.....	124
Gráfico 27 - Mudanças no contexto econômico e familiar com a aquisição de um diploma de nível superior.....	125
Gráfico 28 - Mudanças no contexto social com a aquisição de um diploma de nível superior.....	126
Gráfico 29 - Mudanças no contexto social com a aquisição de um diploma de nível superior.....	138
Gráfico 30 - Cotistas que adquiriram material com recursos próprios por curso e ano de ingresso.....	154
Gráfico 31 - Cotistas no exercício da profissão (por curso).....	164
Gráfico 32 - Comparativo salarial entre cotistas que estão e não estão exercendo a profissão (por curso).....	165

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	MÉTODO DA PESQUISA	25
2.1	Avaliação de Políticas Públicas em Cena: Perspectiva Avaliativa ...	25
2.2	Procedimentos Metodológicos.....	29
2.3	Campo da Pesquisa e Coleta de Dados.....	36
2.4	Instrumento de coleta de dados.....	36
2.5	Tratamento e Análise dos Dados Quantitativos e Qualitativos.....	37
2.6	Barreiras no Processo Metodológico do Estudo.....	42
2.7	Procedimentos Éticos.....	44
3	POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: O "ESTADO EM AÇÃO" PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	44
3.1	Breve Contextualização Histórica do Ensino Superior no Brasil e sua democratização.....	46
3.2	Democratização do Ensino Superior: Reflexões Teóricas para Avaliação da Política Pública Afirmativa de Cotas Raciais.....	50
4	DIREITOS HUMANOS E SUAS REPERCUSSÕES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR.....	57
4.1	Direitos humanos e ações afirmativas.....	57
4.2	Racismo estrutural e o “mito da democracia racial”	63
4.3	Repercussões dos Direitos Humanos na Legislação Brasileira para a Implementação de Ações Afirmativas no Ensino Superior.....	69
5	A TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS DO CONTEXTO NACIONAL PARA O LOCAL: A IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.....	75
5.1	A Trajetória da Lei de Cotas do Contexto Nacional para o local: a Implementação na Universidade Federal do Ceará.....	75
5.2	A Articulação da Lei de Cotas com a Política de Assistência Universitária na Universidade Federal do Ceará.....	83
5.3	Lei de Cotas e o Processo de Heteroidentificação na Universidade	

	Federal do Ceará.....	93
6	APRESENTAÇÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS.....	99
6.1	Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	99
6.2	Apresentação dos Resultados Quantitativos - Um Olhar Quantitativo sobre a Trajetória Acadêmica e Profissional dos Cotistas Raciais da FFOE.....	106
7	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUALITATIVOS E DISCUSSÃO INTEGRADA DOS DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS: PERCEPÇÕES DOS COTISTAS RACIAIS DA FFOE.....	127
7.1	Equilibrando Sonhos e Realidade: Trabalho e Estudo na Graduação.....	127
7.2	Vivências de Preconceito: Desafios na Convivência Acadêmica.....	132
7.3	Lei de Cotas: Inclusão e Democratização do Ensino Superior.....	139
7.4	Fortalecendo a Inclusão: Sugestões de Melhoria para a Política de Cotas.....	146
7.5	Transformando Vidas: o significado das Cotas na Jornada Acadêmica, Profissional e Pessoal.....	160
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE A - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA - EGRESSOS COTISTAS (EC)	209
	APÊNDICE B - FORMULÁRIO <i>GOOGLE FORMS</i>.....	214
	ANEXO A - RELATÓRIO SIGAA - ACOMPANHAMENTO DE TURMA POR SEMESTRE DE INGRESSO NO CURSO - ENFERMAGEM - 2013.1 A 2019.1.....	229
	ANEXO B - RELATÓRIO SIGAA - ACOMPANHAMENTO DE TURMA POR SEMESTRE DE INGRESSO NO CURSO - FARMÁCIA - 2013.1 A 2019.1.....	230
	ANEXO C - RELATÓRIO SIGAA - ACOMPANHAMENTO DE TURMA POR SEMESTRE DE INGRESSO NO CURSO -	

ODONTOLOGIA - 2013.1 A 2019.1.....	231
ANEXO D - PORTARIA Nº 706, DE 11 DE MAIO DE 2005.....	232
ANEXO E - RESOLUÇÃO Nº 18/CONSUNI, DE 30 DE OUTUBRO DE 2012.....	233

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, por muitos séculos, alguns grupos enfrentam a dificuldade de lidar com um sistema educacional desorganizado, fragmentado, seletivo e excludente. E a aprovação da Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, configura-se como uma oportunidade desafiadora para se repensar a estrutura da educação superior pública no país de forma a assegurar o seu caráter democrático (OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, a Lei de Cotas é uma política implementada com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior. Essa legislação estabelece a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nas universidades públicas federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Vale mencionar que, em 2023, houve uma atualização da lei, que incluiu os quilombolas como beneficiários da política, entre outras mudanças (BRASIL, 2012, 2023).

Dessa forma, a Lei de Cotas busca romper com a segregação educacional e promover a diversidade e a representatividade nas instituições de ensino superior (SILVA E LIMA, 2020; GIDDENS, 2005), criando um ambiente mais inclusivo e estimulante, fundamental para o diálogo, o debate e a construção coletiva do saber. Representa um avanço significativo no combate às desigualdades históricas e estruturais que permeiam o acesso ao ensino superior. Ao garantir a reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas e de grupos étnico-raciais sub-representados, a política visa criar condições mais equitativas para o ingresso desse público nas universidades, que são justamente espaços de pluralidade e democratização do conhecimento.

Conforme destaca Santos (2012), a aprovação da lei representa um marco histórico, pois demonstra um compromisso claro por parte do Estado Brasileiro em incluir grupos que historicamente foram excluídos da universidade pública, reconhecendo a importância desse espaço social. Vale ressaltar que, de acordo com o autor, a lei por si só não é capaz de resolver as grandes desigualdades sociais existentes na educação. Faz-se necessário uma política consistente de apoio e que garanta a permanência dos estudantes cotistas na

universidade, oferecendo suporte e recursos adequados para que eles possam ter sucesso acadêmico.

Nesse contexto, ao longo do percurso de implementação da Lei de Cotas, as Universidades Públicas tiveram que implementar outras ações complementares para garantir a legitimidade e efetividade da política pública, tais como ampliação das políticas de permanência e procedimentos de heteroidentificação para aferição de candidatos (as) autodeclarados (as) pessoas negras (pretas ou pardas). No âmbito da UFC, inclusive, foram criadas comissões para análise da documentação apresentada.

Nesse sentido, a Lei unificou critérios já utilizados pelas instituições públicas antes da legislação, e essa unificação viabilizou o aumento do percentual de discentes por cotas. De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020), antes da Lei 12.711/2012, apesar de algumas instituições já terem implementado ações afirmativas, apenas 13,1% dos estudantes haviam ingressado por ações afirmativas. Após a legislação ser sancionada, esse quantitativo aumentou para 39,6%.

Conforme estudo realizado por Senkevics e Mello (2022), de 2012 a 2016, o percentual de alunos oriundos de escolas públicas nas universidades federais passou de 55,4% para 63,6%. Considerando o recorte racial, o quantitativo de pretos, pardos e indígenas de escola pública saltou de 27,7% para 38,4%, configurando-se como o maior crescimento relativo entre toda a subpopulação contemplada pela lei, sendo o grupo mais beneficiado no período.

De acordo com estudo de Senkevics e Mello (2019), em 2016, na Universidade Federal do Ceará (UFC), o percentual de ingressantes da escola pública dobrou, saltando de 28,4% em 2012 para 56,9% em 2016. Segundo estudo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES (*apud* Godoi e Silva, 2021, p. 5), entre 2014 e 2018, o quantitativo de graduandos pretos e pardos nas instituições federais teve um incremento considerável, superando “em quase 8 pontos percentuais a de graduandos brancos em 2018 (51,2% contra 43,3%)”.

Corroborando com esses resultados, um estudo de Mello (2022), que utilizou dados de 2010 a 2015, concluiu que os cursos que apresentavam o menor quantitativo de discentes de origem social vulnerável antes da lei nas IFES foram os cursos mais impactados pela Lei de Cotas, tais como medicina, relações

internacionais, odontologia, direito, engenharia e psicologia. De acordo com a pesquisa, percebe-se um grande hiato entre o antes e o depois nesses cursos, especialmente, no que diz respeito ao critério racial, haja vista serem cursos de certa forma mais elitizados. Inclusive, no tocante ao Curso de Odontologia, consoante o citado estudo, no interstício de 2012 a 2016, houve um crescimento relativo de 64% na participação de egressos do ensino médio público. Quando se considera pretos, pardos e indígenas do ensino médio público, o crescimento foi de 125% (MELLO, 2022).

Dessa forma, no decorrer dos últimos anos, o Brasil tem avançado significativamente na adoção de políticas públicas afirmativas, entre as quais, a política de cotas, objeto deste trabalho, que foi elaborada com base em questões históricas, sociais e econômicas e funciona como uma ferramenta para consolidação da igualdade de oportunidades de acesso à educação superior, cujo ingresso foi, ao longo do tempo, excludente. Contudo, a implementação da Lei de Cotas como política inclusiva e de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil suscita questionamentos relevantes, especialmente, no que diz respeito à implementação da política nas universidades, assunto pouco debatido e não muito abordado.

Conforme destacado por Piovesan (2008), as ações afirmativas devem ser entendidas também sob o prisma prospectivo, ou seja, objetivando promover a transformação social e criação de uma nova realidade. Nesse sentido, a análise da trajetória da lei de cotas pode permitir uma investigação aprofundada sobre as dinâmicas de inclusão e diversidade no ambiente universitário - mais especificamente no cenário da UFC, bem como também a compreensão dos seus efeitos sociais e educacionais, considerando suas repercussões nos contextos individual, familiar e social, ainda pouco conhecido através de estudos. Ao analisar as experiências e trajetórias dos estudantes cotistas, é possível entender o alcance social da política nas suas vidas e as percepções sobre si mesmos, bem como identificar aspectos que possam ser aprimorados para garantir uma inclusão mais efetiva.

Embora tenha havido avanços notáveis na promoção da equidade educacional ao longo de mais de uma década de instituição da política nas Universidades Brasileiras, conforme vasto material científico, é de relevância acadêmica e social uma avaliação extensa e aprofundada acerca da lei e sua

implementação e trajetória no contexto da Universidade Federal do Ceará, considerando o alcance dos seus efeitos na democratização do acesso ao ensino superior e na promoção da inclusão social e racial, o que possibilita identificar suas limitações e potenciais. O estudo da Lei de Cotas contribui para o debate público, oferecendo *insights* valiosos para a área de políticas públicas e educação, especialmente, após o percurso de mais de 10 (dez) anos de sua implantação.

Importante destacar que a lei de cotas foi implementada nas universidades e institutos federais através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), uma plataforma digital única que, a partir de 2010, passou a concentrar o processo de ingresso nas universidades públicas, através do ranqueamento dos candidatos por meio de seus resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (SENKEVICS, 2023, p. 4). A Universidade Federal do Ceará fez adesão ao Sisu em 2010, para ingresso em 2011, englobando 100% das vagas da graduação presencial (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2016).

No cenário da Universidade Federal do Ceará, a despeito de as discussões terem se iniciado em 2005, quando se levantou pela primeira vez a possibilidade de adoção de um programa para reserva de vagas, a efetivação da medida só foi concretizada após a edição da lei de cotas. Muito embora muitas universidades no país já estivessem adotando políticas afirmativas nesse sentido, aprovadas por seus conselhos superiores, os debates e argumentos registrados não foram capazes de convencer o Conselho Universitário da UFC a decidir sobre o assunto (NASCIMENTO, 2016, p. 15).

Destarte, a reserva foi implementada a partir de 2013, com o percentual de 12,5% das vagas - um universo de 789 discentes do total de 6.258. Conforme notícias extraídas do portal da UFC, a UFC iniciou com esse percentual em virtude do orçamento da União para as Universidades ter sido aprovado antes da lei e, portanto, não contemplar as despesas advindas dessa demanda, que implicaria em aumento das verbas para a assistência estudantil. No entanto, a partir de 2014, a UFC, de forma antecipada ao exigido na Lei, que definiu o prazo máximo de 4 (quatro) anos, ou seja, até 2016, para o cumprimento integral do disposto na Lei, passou a adotar integralmente a reserva de 50% de suas vagas para cotistas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012; 2014).

Nesse contexto, oportuno registrar que, considerando o fato de ser servidora pública da UFC e desempenhar atividades em secretaria de diretoria de

Unidade Acadêmica e de Coordenação de Programas Acadêmicos, ou seja, lidando com questões administrativas, e também acadêmicas, pude ter contato com estudantes dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem e conhecer algumas histórias de vida que foram influenciadas pela implantação da lei de cotas.

Deste modo, a situação-problema do presente trabalho foi avaliar a trajetória institucional da política de cotas na UFC e seus efeitos na democratização do acesso ao ensino superior e na promoção da inclusão e transformação social, através da percepção dos egressos dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC. Assim, a pesquisa objetivou responder aos seguintes questionamentos: Como a Lei 12.711/2012 foi implementada no contexto da UFC? Quais medidas e ações complementares foram necessárias para a implantação da política e manutenção dos discentes nos cursos? Com base na perspectiva dos discentes dos cursos, em que medida as ações afirmativas de cotas estão promovendo a inclusão e transformação social?

A análise crítica dessas questões pode permitir uma reflexão mais abrangente sobre a lei de cotas e contribuir para aprofundar o conhecimento, fomentando a discussão em torno de um assunto sensível, importante e com repercussões no cenário da Universidade Federal do Ceará e no contexto social do estado e do país. O que possibilitará uma dimensão do alcance social da política e, eventualmente, permitir sugestões, melhorias e/ou adequações às ações já implementadas.

Nesse sentido, o trabalho teve como objetivo geral avaliar a trajetória da política pública afirmativa de cotas (Lei nº 12.711/2012) como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e de inclusão social nos cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC. Para tal, tem como objetivos específicos: examinar a trajetória da Política de Cotas na UFC, bem como a sua relação com a Política de Assistência Universitária para manutenção dos discentes ao longo dos cursos e o Procedimento de Heteroidentificação; analisar o conteúdo e o contexto da implementação da Lei 12.711/2012 na UFC no período de 2013 a 2024; e investigar os avanços, desafios e transformações sociais da Lei de Cotas na perspectiva dos egressos cotistas¹ dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC.

¹ Embora a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabeleça a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e pessoas com deficiência, o recorte da pesquisa será de pretos e pardos.

Para responder ao problema, o presente estudo se valeu de pesquisa exploratória e descritiva, com análise documental e bibliográfica e no que diz respeito à abordagem, tratou-se de estudo misto concomitante, considerando que, no instrumento de coleta da pesquisa, constam dados quantitativos e qualitativos. A escolha da abordagem se deu em função de possibilitar amplitude e melhores cenários analíticos de compreensão (SCHOONENBOOM & JOHNSON, 2017), sendo utilizados os pressupostos da avaliação em profundidade, considerando as perspectivas dos sujeitos e seus contextos a partir da pesquisa empírica (LEJANO, 2012; RODRIGUES, 2008). A coleta de dados foi obtida por meio do recurso metodológico do formulário, através do *google forms*, com perguntas fechadas e abertas, contemplando as categorias fundantes do estudo, com vistas a apreender informações relevantes para a análise do objeto de estudo de forma que seja possível descrever e inferir sobre a política.

Para tanto, com o objetivo de melhorar a abordagem e compreensão da temática pesquisada, o texto está organizado em 06 (seis) seções. Na introdução, primeira seção desta dissertação, aborda-se a contextualização do tema, a justificativa pela escolha do estudo, a problematização, os objetivos da pesquisa, a indicação da metodologia e dos referenciais teóricos que fundamentaram o estudo.

A seguir, o próximo capítulo (Capítulo 2) abordará a perspectiva avaliativa para a avaliação de políticas públicas, os procedimentos metodológicos, o campo da pesquisa e coleta, o instrumento de coleta, o tratamento e análise dos dados, as barreiras no processo metodológico e os procedimentos éticos, à luz dos conceitos de Gil (2017), Mattar (1996), Vergara (2008), Schoonenboom & Johnson (2017), Larson e Faber (2010), Marconi & Lakatos (2007, 2010), Creswell (2010), Saunders *et al* (2012), Lejano (2012), Rodrigues (2008, 2011), Gussi (2020), Gussi & Oliveira (2016), Franco (2008), Câmara (2013), Bardin (2004, 2011), Minayo (2007), entre outros.

No capítulo seguinte (Capítulo 3), são abordadas as políticas públicas afirmativas e a educação superior, apresentando brevemente a relação entre Estado e políticas públicas, a evolução histórica do ensino superior e sua democratização, através do pensamento de autores como Costa (2015), Carvalho *et al* (2002), Estenssoro (2013), Secchi (2015), Souza (2006), Melazzo (2010), Dias e Matos (2012), Offe & Lenhardt (1984), Hofling (2001), Furtado (2005), Neves e Martins (2002), Oliven (2002), Fonseca (2016), Vior e Cerruti (2014), Bacelar (2003),

Piovesan (2005, 2006, 2008), Schwarcz (2019), Fleury (2000), Campos *et al* (2003), Schwartzman (2004, 2013), Gadotti (1981), Giddens (2005), Santos (1999), Provin (2013), Haas (2012), Souza Santos (2003, 2005), entre outros.

Na sequência, no Capítulo 4, será discutida a temática dos direitos humanos e suas repercussões na legislação brasileira para implementação de ações afirmativas no ensino superior por meio da leitura de Moehlecke (2002), Fleury (2000), Medeiros (2005), Prates (2014), Piovesan (2005, 2006, 2008), Fraser (2001), Gomes (2003), Hall (2009), Campos (2003), Haas (2012), Braz (2022), Almeida (2019), Sodré, 2023), Bonilla-Silva (2014), Prado & Braz (2017), Munanga (2003), Ribeiro (2015), Cardoso (2017), Damatta (1986), Silva *et al* (2008), Domingues (2005), Moreira, Ferraresi, Carvalho e Amaral (2017), entre outros.

Em seguida, no Capítulo 5, será debatida a trajetória da Lei de Cotas do contexto nacional para o local, abordando as políticas de permanência na UFC e o procedimento de heteroidentifica o, na perspectiva de Pena, Matos e Coutrim (2020), Schwartzman (2013), Schwarcz (2019), Moreira, Ferraresi, Carvalho e Amaral (2017), Ribeiro e Schlegel (2015), Bezerra e Gurgel (2012), Cordeiro e Diallo (2019), Godoi e Santos (2021), Santos (2012), Nascimento (2016), Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), Santos, Silva e Santos (2013), Senkevics (2023), Araújo (2021), Carvalho (2016), Cavalcanti, Andrade, Tiryaki, Costa (2019), Pinheiro (2014), Paiva e Almeida (2010), Barbosa (2009), Vargas (2008), Alves (2002), Camilloto e Camilloto (2022), entre outros.

A seguir, no Capítulo 6, será apresentada a tabula o dos dados coletados, ocasião em que será delineado o perfil dos sujeitos da pesquisa e a descri o dos resultados quantitativos. No Capítulo 7, serão apresentados os dados qualitativos em conjunto com a discussão integrada dos resultados quantitativos e qualitativos, explorando as percep oes dos cotistas raciais da FFOE e buscando fazer um paralelismo entre teoria e empiria.

Por fim, no Capítulo 8, há uma síntese das percep oes da pesquisa de campo e são tecidas as conclusões do trabalho, relacionando os objetivos com os resultados alcançados. Assim como são apresentadas sugestões de melhoria da política no âmbito da UFC, bem como de continua o da pesquisa a partir das experiências adquiridas com a execu o do trabalho.

Dessa forma, vale dizer, que, além da consulta em livros, artigos, teses, disserta oes, monografias, publica oes em revistas especializadas, têm foram

coletados dados de documentos, relatórios e censos de institutos especializados, como IBGE, INEP, IPEA, entre outros, além da legislação constitucional e infraconstitucional, bem como o portal de notícias da UFC, PRAE, ADUFCE e Painel do Orçamento Federal.

2 MÉTODO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão abordados a perspectiva avaliativa, os procedimentos metodológicos, o campo da pesquisa e coleta de dados, o instrumento de coleta, a forma de tratamento e análise dos dados quantitativos e qualitativos, as barreiras no processo metodológico, ocasião em que serão relatadas as dificuldades encontradas no desenvolvimento do estudo, e os procedimentos éticos. Dessa forma, será apresentado o panorama da avaliação de políticas públicas, contemplando os paradigmas de avaliação e explicitando a escolha do tipo de avaliação que contempla o escopo da pesquisa. Bem como os quatro eixos analíticos que serão desenvolvidos no decorrer do trabalho, relacionando-os com os objetivos específicos da análise em tela. Assim como serão apresentados os procedimentos relacionados à metodologia do estudo em tela.

2.1 Avaliação de Políticas Públicas em Cena: Perspectiva Avaliativa

O campo de avaliação de políticas públicas no Brasil passou a destacar-se a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 no cenário da reforma do Estado, assentada nas ideias neoliberais. Nesse contexto, existe uma perspectiva hegemônica, preconizada pelos organismos internacionais, como Banco Mundial, para avaliação dos programas por eles financiados, cujo paradigma de análise é positivista, com predominância de metodologias e análises quantitativas e lógica técnico-gerencialista, baseada na eficiência, eficácia e efetividade, ou seja, no binômio custo-benefício, em resultados e na objetividade do conhecimento (RODRIGUES, 2011).

Sobre essas avaliações, vale trazer o pensamento de Oliveira (2011 *apud* Torres Jr., Gussi, Silva e Nogueira, 2020, p. 151):

(...) a avaliação de políticas públicas transformou-se numa forma de mensuração dos resultados das políticas que, por meio de uma metodologia, muitas vezes pré-definida, afere a sua eficiência, eficácia e efetividade, tendo, como parâmetros, principalmente, dados estatísticos que se voltam para justificar sua viabilidade política.

Nesse sentido, esse tipo de avaliação limita o conhecimento à investigação de dados coletados através de modelos padronizados e pré-definidos, por meio de abordagens lineares. Além disso, volta-se para efeitos esperados,

ignorando os “efeitos não previstos”, que, na maioria das vezes, são colocados como entraves a serem superados. Assim, sob essa ótica, não se tem muito espaço para reflexões críticas à própria política e as bases em que ela se fundamenta (STEPHANOU, 2005; CASTRO, 1989 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 9)

Diante da necessidade de compreensão das diversas dimensões, contextos e complexidades de políticas/programas públicos, e da insuficiência das abordagens meramente quantitativas para um entendimento analítico, houve o desenvolvimento de outras vertentes emergentes de avaliação contra hegemônicas, que rompem com a noção de neutralidade do avaliador e enfatizam a pluralidade de participação de atores sociais e institucionais e seus contextos, aproximando teoria e campo de prática, além de outras epistemologias e diversidades metodológicas (RODRIGUES, 2008; LEJANO, 2012; GUSSE & OLIVEIRA, 2016). Dentre essas avaliações contra hegemônicas, está a avaliação em profundidade, apresentada por Rodrigues (2008), no contexto do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP/UFC. Nas palavras de Gussi (2020, p. 149), a avaliação em profundidade envereda “para o campo da compreensão interpretativa da política pública por meio da busca de sentidos e significados construídos pelos próprios sujeitos que experienciam o programa ou política pública.”

Para Lejano (2012, p. 202):

As pessoas podem vivenciar a política de maneiras muito diferentes do que é assumido pelo policymaker. Elas são afetadas por circunstâncias e situações específicas, de maneiras mais ricas do que possamos conceber, talvez de uma maneira muito retratada na noção de habitus de Bourdieu.

Dessa forma, ainda conforme Lejano (2012, p. 227), a política/programa está inserida em um determinado contexto, estabelecendo diversas relações com o ambiente. Nas palavras do autor, “uma nova política não apenas aterrissa em uma situação; em vez disso, a política deve achar conexões com os padrões existentes de governança, estruturas sociais e a própria comunidade.”

Corroborando com essa ótica de relevância dos sujeitos e seus contextos, bem como das suas múltiplas dimensões e diversidade metodológica para a compreensão detalhada e aprofundada da política, oportuno mencionar Rodrigues (2008, p. 11), idealizadora da proposta de avaliação em profundidade:

Concordando com a ênfase dos interpretativistas no lócus empírico como fonte de conhecimentos a orientar os processos de implementação de

programas, bem como sua avaliação; na noção de processo como balizadora de toda avaliação, em contraposição à lógica linear presente nos modelos positivistas de análise; e na assertiva de que o conhecimento produzido tem múltiplas dimensões, conclui-se, portanto, que o esforço para desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser empreendido a partir de diferentes tipos de dados e informações: questionários em novos e variados formatos; grupos focais que inovem 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; abordagem cultural, com compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos, sobre um mesmo programa; etc.

Ainda conforme a autora (2008), avaliar uma política em profundidade significa ir além da política em si, seu marco legal, conteúdo e recorte empírico, de forma a possibilitar inferências mais gerais com base em resultados localizados, privilegiando as noções de contexto, processo, trajetória, pluralidade, interação e multidimensionalidade.

Dessa forma, para uma compreensão ampla e detalhada da Lei de Cotas, de maneira a interpretar e movimentar teoria e prática, considerando o meu lugar enquanto servidora da UFC e a pluralidade de participação de atores sociais e institucionais e seus contextos, bem como o escopo do recorte proposto, para fins de desenvolvimento da pesquisa, entende-se a demanda de prevalência de uma avaliação contra hegemônica/paradigma contemporâneo, através da perspectiva e dos pressupostos da avaliação em profundidade (LEJANO, 2012; RODRIGUES, 2008). Suas dimensões são capazes de apreender e contemplar os efeitos, alcance social e a trajetória da política pública nos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da Universidade Federal do Ceará.

Assim, para uma avaliação em profundidade, há que se analisar a política/programa social através de quatro eixos analíticos, que serão abordados na pesquisa, conforme tabela abaixo (RODRIGUES, 2008; TORRES JR., GUSSI, SILVA E NOGUEIRA, 2020).

Quadro 1 - Delineamento dos quatro eixos analíticos da Avaliação em Profundidade na construção da Pesquisa

EIXO ANALÍTICO	O QUE É?	OBJETIVO	COMO? ONDE?
Análise de Conteúdo do Programa	Levantamento das bases conceituais de	Verificar o conteúdo institucional e a sua conformidade com a	Consulta/Verificação da legislação e demais marcos normativos sobre cotas e a sua

EIXO ANALÍTICO	O QUE É?	OBJETIVO	COMO? ONDE?
	sustentação da política, considerando os seus objetivos e coerência interna	implantação, acompanhamento e avaliação da política. Está relacionado ao objetivo específico da pesquisa: Analisar o conteúdo e o contexto da implementação da Lei 12.711/2012 nos cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC no período de 2013 a 2023.	implantação na UFC, políticas de assistência estudantil e processo de heteroidentificação. Eixo trabalhado mais detalhadamente nos capítulos 3, 4 e 5, que analisam o corpo teórico da Lei de Cotas e a sua trajetória.
Análise de Contexto da formulação do Programa	Levantamento de informações sobre o contexto político e socioeconômico, bem como as articulações entre as diversas esferas.	Compreender a relação da política/programa com o momento histórico e os modelos político-econômico-sociais vigentes. Está relacionado ao objetivo específico da pesquisa: Analisar o conteúdo e o contexto da implementação da Lei 12.711/2012 nos cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC no período de 2013 a 2023.	Apreensão/Levantamento do cenário sociopolítico em que a política surge, através de pesquisa bibliográfica, incluindo notícias publicadas em sites, portais oficiais, revistas, dados de institutos especializados, entre outros. Eixo trabalhado mais detalhadamente nos capítulos 3, 4 e 5, que abordam as políticas públicas afirmativas e a educação superior, considerando a atuação do Estado para garantir o seu acesso, bem como os direitos humanos e suas repercussões na legislação para a implementação de ações afirmativas no ensino superior e a trajetória da lei na UFC..
Trajetória Institucional do Programa	Investigação do percurso, trajeto e diversos posicionamentos da política ao longo de suas vias institucionais, observando a coerência e dispersão com relação aos seus objetivos	Identificar a coerência ou descompasso dos deslocamentos da política considerando os seus objetivos, bem como as mudanças ocorridas ao longo do seu percurso pelas vias institucionais. Está relacionado ao objetivo específico da pesquisa: Examinar a trajetória da Política de Cotas na UFC, bem como a sua relação com a Política de Assistência Universitária para manutenção dos discentes ao longo dos cursos e a	Pesquisa sobre as etapas de implantação da política, incluindo as ações complementares para sua consecução, bem como as alterações relevantes, por meio da análise de notícias nos portais do Governo, da UFC e de outros que sejam necessários. Ademais, haverá a pesquisa de campo, onde será identificada a percepção dos sujeitos com relação à política, através da análise das informações obtidas do questionário. Eixo trabalhado mais detalhadamente no capítulo 5 e 6, que analisa a trajetória da lei de cotas e os posicionamentos e ações necessárias para sua concretização.

EIXO ANALÍTICO	O QUE É?	OBJETIVO	COMO? ONDE?
		heteroidentificação.	
Espectro Territorial e Temporal do Programa	Explorar a dimensão de implementação da política no cenário territorial de sua implantação, confrontando os objetivos gerais do programa com as especificidades e interferências locais e sua historicidade	Analisar o trajeto da política nos espaços institucionais e socioculturais, considerando as apropriações e particularidades dos contextos locais e regionais. Está relacionado ao objetivo específico da pesquisa: Investigar os avanços, desafios e transformações sociais da Lei de Cotas na perspectiva dos egressos cotistas pretos e pardos dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC.	Estruturação dos dados coletados com vistas à formulação de gráficos e análise de conteúdo, através de técnicas qualitativas de análise. Eixo trabalhado mais detalhadamente no capítulo 6, que trata da análise dos dados coletados, a partir da perspectiva dos atores sociais envolvidos na política.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024), com base em Rodrigues (2008, 2011, 2016), Gussi (2019), Gonçalves (2008) e Gonçalves e Santos (2010).

A seguir, com vistas ao desenvolvimento do trabalho, serão abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa.

2.2 Procedimentos Metodológicos

De acordo com Gil (2017, p. 24), o pesquisador que tem a capacidade de definir a sua pesquisa seguindo um método de classificação, consegue ter mais discernimento com relação às etapas necessárias para sua execução, o que pode impactar em uma concretização da pesquisa em menos tempo e resultados mais satisfatórios.

O presente estudo tratou-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com análise documental e bibliográfica - em atas, resoluções, portarias e normativas internas referentes à implantação da política na UFC, além de livros, artigos científicos, teses, dissertações e TCCs relativos ao tema, entre outros, para fins de aquisição de familiaridade e melhor compreensão sobre o tema (MATTAR, 1996).

Bem como a partir da análise dos dados coletados na pesquisa, serão apresentadas as percepções acerca da Lei de Cotas pelos cotistas da FFOE (VERGARA, 2008).

Ademais, a abordagem metodológica da presente pesquisa se deu através do estudo misto concomitante, uma vez que no instrumento de coleta constam dados quantitativos e qualitativos, que foram interpretados à luz dos conceitos centrais do estudo, tais como raça, racismo, inclusão/exclusão, direitos humanos, ações afirmativas, meritocracia, democratização do ensino superior, assistência estudantil, procedimento de heteroidentificação, entre outros. A escolha da abordagem se justifica em razão da interação entre os métodos permitir uma compreensão mais rica e abrangente da política em estudo, possibilitando melhores cenários analíticos (SCHOONENBOOM & JOHNSON, 2017)

Dessa forma, a pesquisa de campo possibilita uma análise quantitativa, através da produção de dados estatísticos para análise descritiva do objeto de estudo (LARSON e FABER, 2010) e qualitativa pela sua capacidade de compreensão da natureza de um determinado fenômeno. De acordo com Marconi e Lakatos (2007), a metodologia qualitativa busca fazer uma análise e interpretação mais detalhada e profunda sobre as atitudes, hábitos, tendências de comportamento, etc. Nessa perspectiva, Creswell (2010, p. 26; 209) ressalta que

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. (...) Uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem.

A parte inicial da coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa documental, objetivando compreender as políticas públicas afirmativas na educação superior e a atuação do Estado para garantir o Direito à Educação, bem como a relação intrínseca entre direitos humanos e ações afirmativas, considerando a teoria e a legislação sobre o tema, e o racismo estrutural e suas repercussões no acesso ao ensino superior no Brasil. Além disso, foi investigada a trajetória institucional da política na UFC, por meio da consulta a atas, resoluções, portarias e normativas internas concernentes ao contexto de sua implantação, abordando a correlação entre a política de cotas e a política de assistência universitária, os procedimentos de heteroidentificação e demais medidas adotadas para sua implementação na UFC.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 169),

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para coletar os dados empíricos, foi utilizado como recurso metodológico e técnica de coleta de dados um instrumento *online*, via *Google Forms*, com vistas a compreender os aspectos que influenciam e são influenciados pelo objeto de estudo de forma que seja possível descrever e inferir sobre a política (Saunders *et al*, 2012). Para a elaboração do formulário, tomou-se como referência a revisão bibliográfica, os documentos analisados na pesquisa, contemplando as categorias fundantes do estudo já mencionadas, além dos dados sociodemográficos. Como proposta inicial da pesquisa, após a coleta das respostas ao formulário, pretendia-se selecionar alguns cotistas raciais para entrevistas em profundidade, contudo, em função da demora e dificuldade de acesso aos dados dos cotistas, não houve tempo hábil para a realização dessa técnica, como veremos de forma mais detalhada no decorrer deste capítulo.

Nesse sentido, com relação ao trabalho de campo, o estudo teve como sujeitos os egressos cotistas pretos e pardos dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem - cursos diurnos e que demandam tempo e recursos financeiros. Como ponto de corte, foi estabelecido o ano de 2013 - data de início da implementação das cotas na UFC. Considerando a entrada regular de 260 (duzentos e sessenta) alunos (cotistas e não cotistas) por ano, dos quais 100 (cem) provenientes do Curso de Farmácia, 80 (oitenta) do Curso de Odontologia e 80 (oitenta) do Curso de Enfermagem, sendo realizada uma pesquisa de campo a partir da primeira turma de ingressantes cotistas que se formou.

Levando-se em consideração que a adoção da reserva de vagas tem início a partir de 2013 e que cada curso tem duração de 5 (cinco) anos, a primeira turma de cotistas a se formar foi em 2018, dessa forma, o recorte da pesquisa foi de 2018 a 2024. Vale pontuar que, como reportado na introdução da pesquisa, os indígenas e deficientes não fizeram parte do escopo da pesquisa.

No tocante ao ingresso por cotas, em 2013, o percentual utilizado pela UFC foi de 12,5% das vagas, considerando o percentual de 66,8% para pretos e pardos (62% de pardos e 4,8% de pretos), de acordo com o último censo do IBGE à

época. A partir de 2014, o percentual das cotas passa a ser de 50% das vagas, respeitando, no caso das cotas raciais, o percentual de pretos e pardos do IBGE.

Nesse sentido, oportuno registrar que, conforme dados extraídos do Anuário Estatístico da UFC 2014 - ano base 2013, consoante Figura 1 - Vagas ofertadas pelo Sistema de Cotas Sociais - SISU - 2013, disponível no Portal da UFC, foram disponibilizadas para os Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem 33 vagas para cotas sociais pelo Sisu 2013, das quais 26 foram destinadas para cotas raciais (Cotas L2 e L4), contudo nesse percentual estão incluídos os indígenas, que, como informado, não fizeram parte do recorte de estudo.

Além disso, na figura seguinte, Figura 2 - Ingressantes nos Cursos de Graduação via Sisu no período de 2011 a 2013, também extraída do Anuário Estatístico da UFC 2014 ano base 2013, pode-se perceber que o total das vagas dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem (260) não foi preenchido em nenhum dos anos do interstício de 2011 a 2013, sendo que, em 2013, data de início das cotas, o número de ingressantes (cotistas e não cotistas) foi de 250, donde deduz-se que esse quantitativo pode ter impactado no preenchimento das vagas dos cotistas raciais.

Figura 1 - Vagas ofertadas pelo Sistema de Cotas Sociais - SISU - 2013

CÓD. UFC	CÓD. INEP	UNIDADE ACADÊMICA/CURSO	GRAU	TURNO ¹	1º SEM.	2º SEM.	TOTAL	AMPLA CONCORRÊNCIA	TOTAL DE COTAS	COTA L1	COTA L2	COTA L3	COTA L4
FEAACS													
01	13998	Administração	Bacharelado	I	40	40	80	70	10	1	4	1	4
33	38202	Administração	Bacharelado	N	40	40	80	70	10	1	4	1	4
13	13999	Ciências Atuariais	Bacharelado	N	35	-	35	30	5	-	3	-	2
02	38204	Ciências Contábeis	Bacharelado	N	40	40	80	70	10	1	4	1	4
10	13969	Ciências Contábeis	Bacharelado	I	40	40	80	70	10	1	4	1	4
08	13970	Ciências Econômicas	Bacharelado	I	40	40	80	70	10	1	4	1	4
09	38206	Ciências Econômicas	Bacharelado	N	40	40	80	70	10	1	4	1	4
86	1168345	Finanças	Bacharelado	V	50	-	50	43	7	1	3	-	3
58	14002	Secretariado Executivo	Bacharelado	N	50	-	50	43	7	1	3	-	3
SUBTOTAL					375	240	615	536	79	8	33	6	32
Faculdade de Direito													
14	38208	Direito	Bacharelado	N	50	50	100	87	13	2	5	1	5
15	13968	Direito	Bacharelado	I	50	50	100	87	13	2	5	1	5
SUBTOTAL					100	100	200	174	26	4	10	2	10
FFOE													
18	13994	Enfermagem	Bacharelado	I	40	40	80	70	10	1	4	1	4
30	13995	Farmácia	Bacharelado	I	50	50	100	87	13	2	5	1	5
51	13997	Odontologia	Bacharelado	I	40	40	80	70	10	1	4	1	4
SUBTOTAL					130	130	260	227	33	4	13	3	13
Faculdade de Medicina													
74	1122966	Fisioterapia	Bacharelado	I	40	-	40	35	5	-	3	-	2
40	13996	Medicina - Fortaleza	Bacharelado	I	80	80	160	140	20	3	7	3	7
SUBTOTAL					120	80	200	175	25	3	10	3	9

Fonte: PROGRAD, 2013.

(1) N-Noturno, V-Vespertino e I-Integral.

L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L3 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14 II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que, independentemente da renda (art. 14 II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: Anuário estatístico da UFC. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2014_base_2013.pdf

Figura 2 - Ingressantes nos Cursos de Graduação via Sisu no período de 2011 a 2013

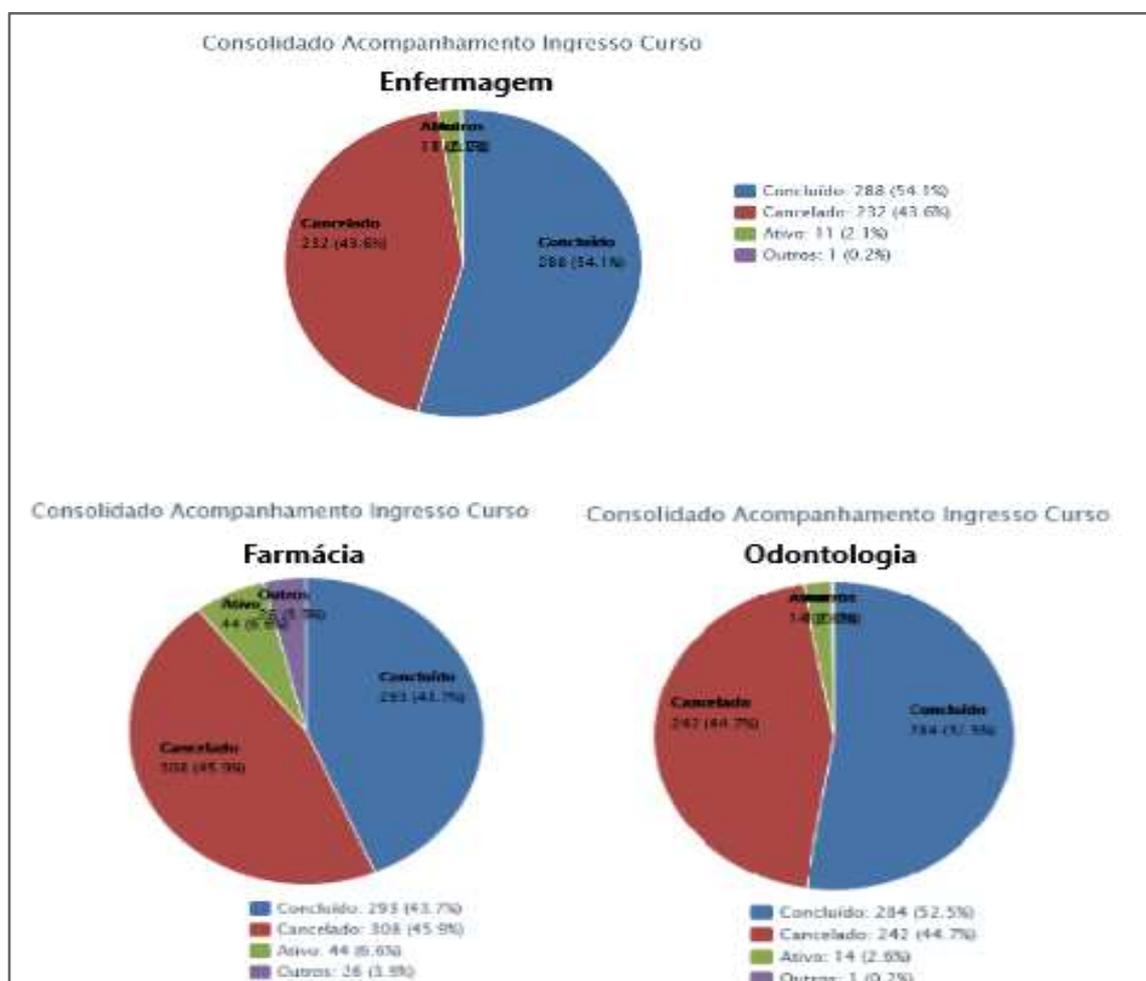
CÓDIGO UFC	CÓDIGO INEP	UNIDADE ACADÊMICA/CURSO	GRAU	TURNO ¹	2011	2012	2013
FEAACS							
01	13998	Administração	Bacharelado	D	77	80	79
33	38202	Administração	Bacharelado	N	77	80	80
13	13999	Ciências Atuariais	Bacharelado	N	25	26	34
02	38204	Ciências Contábeis	Bacharelado	N	80	79	82
10	13969	Ciências Contábeis	Bacharelado	D	79	79	80
08	13970	Ciências Econômicas	Bacharelado	D	79	77	79
09	38206	Ciências Econômicas	Bacharelado	N	81	80	80
86	1168345	Finanças	Bacharelado	V	-	50	50
58	14002	Secretariado Executivo	Bacharelado	N	39	40	50
SUBTOTAL					537	591	614
Faculdade de Direito							
14	38208	Direito	Bacharelado	N	100	100	108
15	13968	Direito	Bacharelado	D	101	98	103
SUBTOTAL					201	198	211
FEOE							
18	13994	Enfermagem	Bacharelado	D	79	78	78
30	13995	Farmácia	Bacharelado	D	94	99	96
51	13997	Odontologia	Bacharelado	D	75	77	76
SUBTOTAL					248	254	250
Faculdade de Medicina							
74	1122966	Fisioterapia	Bacharelado	D	40	39	40
40	13996	Medicina - Fortaleza	Bacharelado	D	164	153	158
SUBTOTAL					204	192	198

Fonte: PROGRAD, 2013.
(1) D= diurno, N= noturno e V= vespertino.

Fonte: Anuário estatístico da UFC. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2014_base_2013.pdf

Corroborando com as informações constantes do Anuário Estatístico da UFC, consoante dados gerais extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), disponibilizados pela Diretoria da FFOE, pode-se constatar que os percentuais totais de alunos (cotistas e não cotistas) que concluíram o curso no período de 2013.1 a 2019.1 (período de ingresso no curso dos sujeitos da pesquisa) são relativamente baixos nos três cursos, a saber: 54,1% no Curso de Enfermagem; 43,7% no Curso de Farmácia; e 52,5% no Curso de Odontologia, sendo os percentuais de cancelamento (cotistas e não cotistas) significativamente altos: 43,6% no Curso de Enfermagem; 45,9% no Curso de Farmácia; e 44,7% no Curso de Odontologia, conforme Figura 3 - Acompanhamento da turma por semestre de ingresso nos Cursos de Enfermagem, Farmácia e Odontologia (2013.1 a 2019.1) .

Figura 3 - Acompanhamento da turma por semestre de ingresso nos Cursos de Enfermagem, Farmácia e Odontologia (2013.1 a 2019.1)



Fonte: SIGAA/UFC

Dessa forma, faz-se necessário apresentar esse relato preliminar, uma vez que não foi possível definir o valor amostral do número de cotistas para a realização desta pesquisa, conforme será explicitado na seção 2.6. Na tentativa de superar essas barreiras, cabe ressaltar que se buscou estratégias variadas para alcançar uma amostra representativa de cotistas raciais, que contribuíram de forma significativa ao compartilharem suas experiências e seus lugares de fala enquanto sujeitos da política. Essa participação foi fundamental para a compreensão do alcance social e caráter inclusivo das cotas, alcançando os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, em junho de 2024, em contato informal com a Direção da Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem foi relatada a dificuldade de acesso aos cotistas raciais da FFOE. Apesar de não ter acesso a esses dados no sistema SIGAA, a direção disponibilizou um relatório, em formato *pdf*, gerado pelo

referido sistema, contendo os *e-mails* de quase todos os alunos concluídos dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem por ano de ingresso no curso e desde o início do curso, sem distinção da modalidade de ingresso se ampla concorrência ou cotas. Oportuno mencionar que nas listas há egressos sem *e-mail* reportado, embora em minoria. Sem opção, foi iniciado o tratamento da relação para fins de envio do formulário.

Com relação ao Curso de Enfermagem, a listagem geral de todos os ingressantes (cotistas e não cotistas) refere-se ao período de 1975.1 a 2020.1, aplicando-se o recorte proposto pela pesquisa, no período de 2013.1 a 2019.1, ingressaram e concluíram o curso 391 (trezentos e noventa e um) discentes. No tocante ao Curso de Farmácia, a relação geral de todos os discentes (cotistas e não cotistas) refere-se ao período de 1968.1 a 2019.2, aplicando-se o recorte proposto pela pesquisa, no período de 2013.1 a 2019.1, ingressaram e concluíram o curso 382 (trezentos e oitenta e dois) discentes. Quanto ao Curso de Odontologia, a lista de todos os discentes (cotistas e não cotistas) refere-se ao período de 1965.1 a 2020.1, aplicando-se o recorte proposto pela pesquisa, no período de 2013.1 a 2019.1 ingressaram e concluíram o curso 399 (trezentos e noventa e nove) discentes. Perfazendo o total de 1172 egressos, entre cotistas e não cotistas.

Considerando a exiguidade do prazo e a aprovação pelo Comitê de Ética da UFC, enquanto aguardava o retorno de um protocolo aberto na Fala.br, em 16 de julho de 2024, foi disparado, inicialmente, o formulário *Google Forms* da pesquisa para os discentes egressos (cotistas e não cotistas) do Curso de Enfermagem da UFC (período de 2013.1 a 2019.1). Como não houve problemas reportados no preenchimento do formulário, a pesquisa foi disparada, em 17 de julho de 2024, para os discentes egressos (cotistas e não cotistas) do Curso de Farmácia (período de 2013.1 a 2019.1) e de Odontologia (período de 2013.1 a 2019.1) da UFC, conforme listagem disponibilizada pela Direção da FFOE por meio do SIGAA. Vale ressaltar que muitos *e-mails* voltaram por estarem com a caixa cheia, até porque alguns são *e-mails* institucionais e como os discentes já se formaram, a maioria não acessa mais esses endereços.

Cabe informar que o formulário ficou aberto para respostas no período de 16 de julho a 03 de setembro de 2024, coletando 72 respostas, das quais as que não fazem parte do escopo da pesquisa foram excluídas da análise, conforme será relatado na caracterização dos sujeitos. Assim, não obstante todas as limitações

colacionadas, que serão oportunamente abordadas na seção 2.6, houve razoável participação dos egressos cotistas raciais dos três cursos, permitindo uma diversidade de perspectivas sobre as cotas raciais na UFC e seu alcance social e inclusivo.

2.3 Campo da Pesquisa e Coleta de Dados

Nesta seção, apresenta-se uma síntese do cronograma de execução da pesquisa, que foi dividida em três etapas, a saber: etapa 1: formulação do instrumento de pesquisa e aplicação piloto com os egressos do Curso de Enfermagem; etapa 2: aplicação do formulário para os demais Cursos: Farmácia e Odontologia; e etapa 3: análise dos dados da pesquisa. A etapa 1 foi realizada no período de fevereiro a junho de 2024. Em seguida, a etapa 2 foi realizada no período de julho a agosto de 2024. E a etapa 3 foi realizada em setembro e começo de outubro de 2024.

Oportuno enfatizar, como já mencionado anteriormente, que se pretendia, inicialmente, após a participação dos egressos no formulário, selecionar alguns cotistas raciais para entrevistas em profundidade, todavia, pelos motivos que serão explanados, e em virtude do prazo para desenvolvimento da pesquisa, isso não foi possível. Na sequência, no próximo tópico, será explanado brevemente sobre o instrumento de coleta de dados da pesquisa.

2.4 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi elaborado por meio do *google forms*, sendo composto por 51 perguntas, com 49 questões fechadas, sendo 16 dependentes não obrigatórias, das quais 3 foram abertas; e 2 questões abertas obrigatórias; distribuídas em 4 seções: a primeira, referente à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; a segunda, relativa às características do estudante cotista da FFOE/UFC; a terceira, referente às informações acadêmicas do egresso cotista racial; e a quarta, e última, abordando a percepção do estudante cotista sobre sua vivência na UFC, cotas e políticas de assistência (APÊNDICE B - Formulário *Google Forms*). Como mencionado anteriormente, não há como saber a taxa de resposta à pesquisa, uma vez que a UFC não dispõe do quantitativo de

cotistas raciais durante o período de 2013 a 2016, interstício que faz parte do recorte do estudo.

O questionário faz parte de uma das técnicas da pesquisa qualitativa, sendo composto por um conjunto de perguntas elaboradas previamente pelo pesquisador. Tendo como vantagens o baixo custo, mais rapidez na aplicação, capacidade de atingir grande número de pessoas e menor risco de interferência do pesquisador. E como desvantagens o risco de obtenção de reduzido percentual de respostas, interferência de terceiros no preenchimento, falta de compreensão de alguma pergunta e ainda perguntas sem resposta (MARCONI E LAKATOS, 2022).

No entanto, entende-se que esses pontos puderam ser minimizados ou evitados, haja vista que a pesquisa foi realizada com egressos dos cursos, o que pressupõe a redução do risco de ruídos na compreensão ou de participação de terceiros, bem como foram enviados e-mails frequentemente, duas vezes por semana, contando com a divulgação da pesquisa através de grupos.

Para atender aos objetivos propostos pelo estudo, as perguntas foram estruturadas visando contemplar as categorias fundantes da pesquisa, abordando, além dos dados sociodemográficos, temas como políticas de assistência, heteroidentificação, preconceito/racismo, democratização do ensino superior, inclusão/exclusão, trajetória, dificuldades e experiência do egresso no curso, exercício ou não da profissão, suas sugestões e percepções sobre a política, entre outros assuntos.

2.5 Tratamento e Análise dos Dados Quantitativos e Qualitativos

Com vistas a possibilitar uma compreensão e interpretação mais ampla da política sob múltiplas perspectivas, serão discutidos, de forma integrada, os dados qualitativos e quantitativos, através da triangulação de dados (DENZIN, 1978). A integração dos dados quantitativos e qualitativos possibilitou uma análise mais abrangente, pois os gráficos destacaram padrões gerais que puderam ser detalhados pelos depoimentos.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2007, p. 24), lida com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, buscando interpretar a realidade a partir dessas interações sociais. Dessa forma, para o tratamento e análise de dados da pesquisa, foi utilizada a

Análise de Conteúdo, que, segundo defende Moraes (1999, p. 2), trata-se de “mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias”. Para o autor, esse tipo de análise “[...] conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Consoante o autor, o significado de um texto não é único e nem sempre é evidente, podendo esses outros significados serem de natureza psicológica, sociológica, política ou histórica.

São considerados dados qualitativos as descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos; citações diretas de pessoas sobre suas experiências; trechos de documentos, registros, correspondências; gravações ou transcrições de entrevistas e discursos; dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e interações entre indivíduos, grupos e organizações (CÂMARA, 2013, P. 181, PATTON, 1980 E GLAZIER & POWELL, 2011).

A Análise de Conteúdo, como pontua Triviños (1987), se trata de uma análise que tanto pode ser utilizada no estudo quantitativo quanto no qualitativo, mas com utilização diferente. Nesse sentido, para Bardin (1977, p. 114) a análise quantitativa baseia-se “na frequência de aparição de certos elementos da mensagem”. Já a análise qualitativa “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”.

Ainda de acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo se traduz em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Interessante pontuar que a Análise de Conteúdo, a semelhança da avaliação em profundidade, busca compreender, de forma detalhada e profunda, a questão da subjetividade, reconhecendo e abraçando a não neutralidade do pesquisador e sua, em certa medida, interpretação pessoal no tocante à percepção dos dados, do texto e contexto (MORAES, 1999; LEJANO, 2012). Para Vergara (2008, p.15), a análise de conteúdo se trata de uma técnica que busca identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado tema.

Sob essa perspectiva contextual, para Franco (2008, p. 20) as

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas [...].

Dessa forma, a análise dos resultados da pesquisa foi fundamentada em Bardin (2011 *apud* Câmara, 2013, p. 183), contemplando as seguintes etapas fundamentais de aplicabilidade:

- 1) Pré-análise;
- 2) Exploração do material; e
- 3) Tratamento dos dados - inferência e interpretação.

A primeira etapa de pré-análise pode ser compreendida como uma fase de organização, em que se define um plano de trabalho preciso, com procedimentos bem fixados, embora flexíveis. Trata-se de um primeiro contato com os documentos que serão analisados, a escolha deles, a formulação dos objetivos e o desenvolvimento dos passos que nortearão a interpretação do material. No caso em tela, as respostas às perguntas fechadas e abertas do formulário e que constituíram o corpus da análise (CÂMARA, 2013, p. 183).

Na segunda etapa, denominada de exploração do material, tem-se a “edição” do material, através de trechos das respostas, especificamente, das questões propostas e alinhadas com os objetivos determinados (CÂMARA, 2013, p. 183). Na etapa de tratamento dos dados, inferência e interpretação, buscou-se analisar os resultados brutos no intuito de dar sentido, significado e validade, proporcionando informações que possibilitaram propor inferências e realizar interpretações com base nos objetivos estabelecidos pela pesquisa (BARDIN, 2004).

Assim, a análise do conteúdo dos dados coletados na pesquisa foi executada em, aproximadamente, 40 dias. De acordo com Bardin (1977), a análise quantitativa é mais objetiva, fiel e exata, haja vista que a observação é mais bem controlada. Nesse sentido, na primeira parte da análise, que diz respeito aos resultados dos dados quantitativos, além da análise de conteúdo, foi utilizada a estatística descritiva, através de técnicas estatísticas, com as representações gráficas. Segundo Creswell (2010, p. 26) a pesquisa quantitativa é um “meio para

testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis”. Esse tipo de abordagem, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 36), foca no problema enunciado, sem enveredar nas múltiplas perspectivas interpretativas, sendo utilizada “para consolidar as crenças (formuladas de maneira lógica em uma teoria ou um esquema teórico) e estabelecer com exatidão padrões de comportamento em uma população”.

Assim, as respostas às perguntas fechadas do formulário foram tabuladas e apresentadas por meio de percentuais, tabelas e gráficos, que proporcionam uma visão geral das percepções dos egressos cotistas. As representações através de gráficos permitem uma visualização clara de tendências, como a proporção de participantes que relataram situações de discriminação, políticas de permanência, dificuldades acadêmicas, aspectos positivos e negativos das cotas, mudanças nos contextos econômico, familiar e social, entre outros. Esses percentuais foram essenciais para quantificar a relevância de determinadas questões, complementando os relatos qualitativos, que forneceram profundidade às experiências individuais. Para tal, foi utilizado o *software Google Docs*, do *Google*, em conjunto com o *Excel 2017*, do pacote *Office*, para tratamento e comparação/associação de variáveis através de tabela dinâmica. A análise desses dados está presente no Capítulo 6.

No que diz respeito aos resultados qualitativos, objetivou-se, através dos relatos reportados nas respostas às questões abertas dependentes e às abertas obrigatórias, obtidas por meio do *Google Forms*, perceber os efeitos e alcance social da política. Desse modo, para compreensão dos dados relatados e entender o que foi expressado (e não expressado) pelos sujeitos, foi utilizado, além da análise manual, o *software* livre Iramuteq (versão 0.7 alpha 2) para tratamento prévio dos dados com vistas a identificar as unidades de registro e de contexto e, posteriormente, a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), para fins de categorização e posterior análise e interpretação das percepções dos cotistas raciais.

Dessa forma, com vistas a enriquecer a discussão, os dados qualitativos foram analisados de maneiras complementares, através do *software* livre Iramuteq (versão 0.7 alpha 2), com posterior interpretação e categorização, para a questão aberta obrigatória que se refere a última pergunta do instrumento - *o que significou/representou a Lei de Cotas na sua vida?*, e por intermédio de uma análise manual das outras questões abertas, por terem um menor número de respostas, e

dos segmentos de textos não classificados pelo Iramuteq - para garantir que informações relevantes não fossem negligenciadas.

Desse modo, a análise das respostas qualitativas foi realizada com base no método de análise temática, resultando em categorias emergentes, que refletem as percepções dos cotistas raciais sobre o impacto e alcance social das cotas em sua trajetória acadêmica. Para a codificação e categorização dos dados, foram realizados os seguintes procedimentos: síntese, classificação e agrupamento das semelhanças observadas entre os temas que emergiram desse recorte, levando à junção de temas comuns em categorias mais abrangentes.

A classificação de elementos em categorias pressupõe a investigação do que há em comum entre eles, possibilitando o seu agrupamento. Assim, a análise temática baseia-se em descobrir os núcleos de sentido que integram a comunicação e a relação de significação que essa frequência de aparição pode ter com o fenômeno estudado. Dessa forma, o tema pode ser usado para analisar “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” Esse tipo de análise pode vir de respostas a questões abertas, entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, entre outros (BARDIN, 2004).

No que diz respeito ao tratamento dos dados pelo Iramuteq de uma das questões abertas obrigatórias, foram realizadas as seguintes análises: Classificação Hierárquica Descendente, Análise de Similitude e Nuvem de Palavras. A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) é a análise em que os segmentos de texto são classificados em razão dos seus respectivos vocabulários, de acordo com a significância estatística das palavras (SOUZA *et al*, 2018). Por sua vez, a Análise de Similitude “possibilita identificar coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações de conexidade entre as palavras” (CAMARGO; JUSTO, 2013). Ou seja, essa análise permite uma visão geral daquilo que foi apresentado na Classificação Hierárquica Descendente. Já a nuvem de palavras apresenta um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem com tamanhos diferentes. As palavras com tamanho maior são as que detêm maior importância no *corpus* textual, a partir do indicador de frequência ou outro escore estatístico escolhido (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Importante mencionar que essa análise foi associada aos objetivos da pesquisa e à fundamentação teórica colhida da pesquisa bibliográfica - contemplando os conceitos centrais do estudo, cuja discussão será explicitada no Capítulo 7.

2.6 Barreiras no Processo Metodológico do Estudo

Como mencionado, foram encontrados relevantes desafios na localização dos egressos cotistas raciais dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem e, com isso, dificuldades para a participação destes na pesquisa. Na tentativa de obter informações sobre as cotas na UFC, em outubro de 2023, foi enviado *e-mail* à Coordenação do Sisu na UFC e setores da Pró-Reitoria de Graduação, como Coordenadoria de Planejamento, Informação e Comunicação - COPIC/PROGRAD, Divisão de Seleção - DISEL/PROGRAD e Divisão de Memória e Documentação - DMD/PROGRAD, tendo este último setor reenviado o email à DISEL, porém, não foi obtido resposta de nenhum dos setores. Em março de 2024, foi deflagrada a greve dos servidores técnico-administrativos da UFC. Alguns meses depois, foi deflagrada a greve dos docentes. Isso dificultou ainda mais o acesso aos setores da UFC para obtenção de informações.

Não obstante a greve, em abril de 2024, como não houve retorno nenhum, foi reenviado *e-mail* ao Gabinete da PROGRAD, COPIC/PROGRAD e DISEL/PROGRAD, tendo este último setor enviado o pedido à Coordenação da COPIC, no entanto, não houve resposta. Vale registrar que, nesse íterim, após contato informal com as Coordenações de Graduação dos cursos da FFOE, fui informada que as mesmas não dispunham dos dados, nem mesmo através do SIGAA, em virtude de serem dados sensíveis e protegidos.

Dessa forma, para localizar os beneficiários da política, continuei na busca por informações, enviando, dessa vez, *e-mail* à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, para obtenção da listagem de cotistas, ou dos *emails* dos cotistas, contemplados com bolsas/auxílios, e também, mais uma vez, a Pró-Reitoria de Graduação, contudo também não obtive retorno, apenas encaminhamentos para outros setores (*e-mails*).

Considerando a dificuldade de localizar os egressos cotistas raciais e o decorrer do tempo, em maio de 2024, foi aberto um protocolo na Plataforma

Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Poder Executivo Federal Fala.br solicitando acesso ao banco de dados sobre cotistas na UFC e no caso de inexistência ou impossibilidade de acesso a esse banco de dados, os e-mails dos cotistas pretos e pardos que ingressaram e concluíram os Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem no período de 2013 a 2024. O protocolo teve como resposta a impossibilidade de atendimento em virtude da greve na UFC.

Oportuno destacar que houve algumas tentativas de contato também por telefone, mas sem sucesso, até por conta da greve. Continuei insistindo e, em contato, por telefone, com a Divisão de Seleção - DISEL/COPIC/PROGRAD, fui informada que a minha solicitação seria encaminhada, novamente, à Coordenação da COPIC/PROGRAD. Preocupada com o prazo, reenviei o *e-mail* ao coordenador da COPIC, todavia, mais uma vez, não obtive retorno.

Sem sucesso nas minhas alternativas, em maio de 2024, foi enviado *email* aos Centros Acadêmicos dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem para saber se os mesmos não dispunham de algum banco de dados com informações sobre os cotistas do curso. Contudo, mesmo após o reenvio do *email*, apenas o Centro Acadêmico do Curso de Enfermagem respondeu informando que não dispunha dos dados. Ainda em maio de 2024, foi enviado email ao Sistema de Monitoramento de Políticas Étnico-Raciais – SIMOPE, do Governo Federal, sem, contudo, obter sucesso mais uma vez. Ainda em maio de 2024, foi enviado *email* a diversos setores da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, como Secretaria, Coordenadoria de Assistência Estudantil - CASE, DIGEP, CAME, DAE, DIBEN e RU, todavia, mais uma vez, não tive retorno com relação aos dados.

Diante desse cenário, entrei em contato, por email, com os Conselhos Regionais de Fiscalização dos Farmacêuticos, Odontólogos e Enfermeiros do Ceará, com vistas à possibilidade de acesso aos emails dos profissionais registrados nos conselhos que passaram a atuar no período de 2018 a 2024. Após contatos por *email* e esclarecimentos sobre a pesquisa, o Conselho Regional de Odontologia retornou enviando uma relação, em formato *pdf*, com os dados solicitados.

Tendo em vista o término da greve dos servidores técnico-administrativos e docentes da UFC, em julho de 2024, foi aberto um novo protocolo na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Poder Executivo Federal Fala.br solicitando, mais uma vez, o acesso ao banco de dados sobre cotistas na UFC e, no caso de inexistência ou impossibilidade de acesso a esse banco de dados, os e-

mails dos cotistas pretos e pardos dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, no período de 2013 a 2024.

Em busca dos egressos cotistas raciais, trabalhei em paralelo na relação enviada pelo Conselho Regional de Odontologia, tendo a pesquisa sido enviada para alguns profissionais odontólogos. Contudo, em função do volume de dados, a lista tinha 5.482 emails e 139 páginas, e da ausência de retorno com relação ao formulário enviado, considerando ainda que o email do *Google* tem um limite de envio de emails, optei por trabalhar apenas com a listagem do SIGAA na expectativa de receber resposta da UFC com relação ao protocolo da plataforma fala.br.

Nesse ínterim, consegui contato por telefone com a Coordenação da COPIC, que esclareceu que os dados eram sensíveis e que haveria reunião com o TCU e a Ouvidoria sobre essas questões. Após a solicitação de prorrogação do prazo requisitada pela UFC, em 22 de agosto de 2024, recebi a resposta com a planilha de discentes dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, no entanto, a listagem enviada foi dos ativos e não dos egressos cotistas, como solicitado. Entrei em contato, novamente, com a Coordenação da COPIC, que providenciou, em 28 de agosto de 2024, por meio da Ouvidoria, através do email institucional, e da plataforma, o envio da planilha dos egressos.

Ao fazer a análise dos dados da planilha, constatei que, no período de 2013 a 2016, os dados referentes à cota ocupada apresentavam o código “*null*”. Mais uma vez, em contato com a Coordenação da COPIC, indaguei sobre o erro apresentado na planilha, sendo esclarecida que essas informações não estão disponíveis na base de dados do SIGAA e que precisarão ser objeto de atualização. Dessa forma, ficou impossível definir a população de cotistas raciais que ingressaram e concluíram os referidos cursos no período de 2013 a 2024.

Oportuno pontuar que o formulário foi compartilhado em grupos de discentes dos cursos e reenviado a cada semana para os egressos da lista do SIGAA disponibilizada pela Direção da Faculdade e enviado uma vez para os egressos da listagem incompleta enviada pela COPIC/PROGRAD/UFC através da Ouvidoria/Plataforma Fala.br.

2.7 Procedimentos Éticos

Atendendo aos preceitos da pesquisa com seres humanos, o presente estudo foi realizado de acordo com as resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Dessa forma, em maio de 2024, o Projeto de Pesquisa (CAAE 80323124.4.0000.5054) foi cadastrado na Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos em todo o sistema CEP-CONEP, cuja apreciação pelo Comitê de Ética da UFC se deu em 12 de julho de 2024, conforme parecer 6.946.011.

Assim, respeitando as normas pertinentes, no questionário da pesquisa todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos adotados no estudo, o caráter voluntário da pesquisa, bem como as garantias de confidencialidade, sendo garantido o anonimato e sigilo das informações. Ainda no referido instrumento, logo após as explicações sobre o estudo, havia o campo referente ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), cuja leitura era condição para participação na pesquisa.

Destarte, após os devidos esclarecimentos sobre o método da pesquisa, será iniciada, a partir do próximo capítulo, a abordagem relativa ao referencial teórico das categorias fundantes do estudo, trazendo conceitos e reflexões sobre os assuntos relacionados à Lei de Cotas com vistas a facilitar a compreensão sobre a política.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: O "ESTADO EM AÇÃO" PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Para que seja possível a vida em sociedade, faz-se necessário o estabelecimento de mecanismos de proteção de direitos e de manutenção de uma convivência pacífica entre as pessoas dentro de um território definido e soberano. É nesse contexto que o Estado se estrutura e se fundamenta, desenvolvendo funções essenciais para a existência de uma dada coletividade. De acordo com Silva, Mota, Dornelas e Lacerda (2017, p. 26):

(...) o Estado se estrutura sob o fundamento de manter a coesão social, garantir a propriedade privada e outros direitos coletivos – que com o amadurecimento do Estado, surge a ideia e prática de um Estado voltado ao Bem-Estar-Social, o qual busca satisfazer a população através de políticas públicas focalizadas e universais – as quais buscam tratar com isonomia os iguais e os desiguais, na medida em que se desigualem, conforme a formação histórica de cada sociedade.

Nessa perspectiva, o Estado precisa atuar no sentido de reduzir as distorções, conflitos e desequilíbrios sociais. Essa atuação, por sua vez, se dá através de políticas públicas. Dessa forma, é importante contextualizar a relação entre Estado e Políticas Públicas. Conforme Costa (2015, p. 140-141),

O Estado contemporâneo é, por natureza (histórica), o Estado das Políticas Públicas. Mas, ao mesmo tempo, as PPs que estão sendo construídas nesses Estados também refletem a natureza conflituosa e dinâmica dessa relação. O Estado que se estrutura através do monopólio do poder e o Estado que representa as diversidades, as desigualdades, a pluralidade, constitui-se num único e mesmo processo histórico. A gente vai ver isso em todas as políticas as PPs que são a expressão dessa contradição. Isto porque elas visam garantir condições de existência, de boa vida ou de representatividade, espaço de expressão dos interesses mais diversos da sociedade. As Políticas Públicas, portanto, refletem a heterogeneidade dessas sociedades e refletem as contradições que essas sociedades enfrentam nesse duplo desafio.

Partindo dessa premissa, urge fazer uma breve definição sobre o que são políticas públicas. Apesar da diversidade conceitual, podemos perceber alguns pontos comuns nas definições. Carvalho *et al.* (2002, p. 12) afirma que “as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo”. Assim, sob essa perspectiva, políticas públicas são as ações e decisões relacionadas ao enfrentamento de um

problema público, ou seja, o “governo em ação” (SECCHI, 2015; SOUZA, 2006; MELAZZO, 2010; DIAS E MATOS, 2012). Rodrigues (2010, p. 53) destaca:

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação).

Nesse sentido, as políticas públicas podem ser entendidas como a materialização da atuação do Estado com vistas à redução da desigualdade social, refletindo um processo de mediação de interesses, algumas vezes conflitivos, existentes nos diversos níveis da sociedade. Além disso, nesse processo, os atores políticos ocupam relevante papel no sentido de focalização e destinação de recursos públicos para determinada política pública. Ademais, faz-se necessário ressaltar que nas sociedades capitalistas modernas a implementação de políticas públicas sofre interferência de cenários macroeconômicos de crise ou estabilidade (MOTA, 2014).

Sobre isso, Offe & Lenhardt (1984, p. 36) pontuam:

(...) defendemos aqui a tese de que para a explicação da trajetória evolutiva da política social, precisam ser levadas em conta como fatores causais concomitantes tanto *exigências* quanto *necessidades*, tanto problemas da *integração social* quanto problemas da *integração sistêmica* (Lockwood), tanto a elaboração política de *conflitos de classe* quanto a elaboração de *crises do processo de acumulação*.

Dessa forma, para a temática aqui abordada, entendemos as políticas públicas como Hofling (2001, p. 31), ou seja, “como o ‘Estado em ação’ (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” Nessa perspectiva do papel do Estado na implementação de políticas públicas educacionais, a autora assevera:

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado - mas não pensada somente por seus organismos.

Destarte, para a implementação das políticas públicas, os atores – do setor público, de setores privados ou ainda de organizações não governamentais, responsáveis pelo estabelecimento de políticas públicas se valem de instrumentos diversos, que adquirem a forma de programas públicos, leis, campanhas publicitárias, projetos, decisões judiciais, entre outros (SECCHI, 2015; SOUZA, 2006; MELAZZO, 2010; DIAS E MATOS, 2012). Como políticas públicas relacionadas à educação, podemos citar a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Plano Nacional de Educação (PNE), Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), entre outros. No caso da política pública educacional objeto deste trabalho - lei de cotas, a sua implementação se deu através da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Nesse contexto, para manter a coesão social e cumprir o seu papel, o Estado precisa agir no sentido de minimizar as distorções e desigualdades sociais, cuja atuação se materializa por intermédio das políticas públicas. Assim, após breve abordagem sobre a relação entre o Estado e as Políticas Públicas, para uma análise aprofundada da política pública de cotas, faz-se necessário entender a evolução do ensino superior no Brasil, através de uma breve contextualização histórica, contemplando o seu acesso e as diferentes configurações do Estado ao longo do tempo, a fim de compreender o contexto político e social no qual essas políticas foram formuladas e implementadas. Considerando que, conforme o estágio da economia, da sociedade e do Estado brasileiro, as políticas públicas no Brasil passaram por evoluções em virtude dessas configurações e fases do desenvolvimento econômico e social do país (ESTENSSORO, 2013).

3.1 Breve Contextualização Histórica do Ensino Superior no Brasil e sua democratização

No Brasil, temos o modelo de educação superior como uma ação pública voltada para tentar resolver o problema público de necessidade de formação técnico-científica dos brasileiros (SECCHI, 2015). No entanto, ao longo do nosso processo de formação social e econômica, conforme pontua Holanda (1995, p. 145), o desenvolvimento da urbanização em nosso país promoveu um "desequilíbrio social, cujos efeitos permanecem vivos ainda hoje".

Nessa toada, Furtado (2005, 57-59) aborda, com propriedade, a questão dos processos de formação da renda e de acumulação de capital, ressaltando que a má distribuição de renda se perpetuou ao longo dos séculos e, mesmo durante os períodos de crescimento econômico com as alterações dos ciclos e a transição da mão de obra, não houve transformações na base do sistema econômico.

Somado a isso, a instituição do ensino superior no Brasil foi um processo tardio, ao compararmos com o ocorrido nos países europeus e, inclusive, nos países latino-americanos. Nesse último caso, as primeiras universidades surgiram nos séculos XVI e XVII, ao passo que, nesse período, já existiam diversas universidades naqueles países. Já no Brasil, um caso à parte na América Latina, somente no início do século XIX, com a vinda da família real portuguesa, foram criadas as primeiras instituições de ensino superior no país, que eram voltadas basicamente para formar profissionais para suprir funções na corte (NEVES e MARTINS, 2002).

Ademais, desde os primórdios, o acesso à formação superior ocorreu de forma bastante excludente e elitista. Durante o império, vale registrar que estiveram em vigor legislações que interditavam o acesso de pretos e pardos à educação formal prestada pelas escolas públicas, como uma Lei de 1837, da província de São Pedro do Rio Grande do Sul (MOACYR, 1940, p. 431 *apud* FONSECA, 2016, p. 27-28).

Assim, somente em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira universidade brasileira, que englobava, administrativamente, algumas faculdades profissionais já ativas. À época, especulava-se que o motivo de criação dessa universidade na capital do país seria a outorga do título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei da Bélgica, que visitaria o país para as celebrações do Centenário da Independência. Na sequência, em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) e, alguns anos depois, o Ministério da Educação pelo presidente Getúlio Vargas. Em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que esteve vigente até 1961 (OLIVEN, 2002).

Com a industrialização e o desenvolvimento econômico, nas décadas dos anos 1950 e 1960, foi iniciado um processo de criação de uma rede de universidades federais, públicas e gratuitas, englobando praticamente todos os estados da Federação, cujas capitais passaram a ter sua universidade pública federal. Em 1961, foi editada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que consolidou a centralização do sistema de educação

superior e permitiu a participação dos estudantes nos órgãos colegiados (NEVES e MARTINS, 2002).

Na sequência, com a mobilização de movimentos estudantis e o interesse do governo militar de adequar a formação superior às configurações do desenvolvimentismo econômico brasileiro, foi implementada uma série de reformas, destacando-se a Reforma Universitária de 1968. Essa reforma colocou a universidade como central para a ampliação da rede de ensino superior. Além disso, profissionalizou a academia, oficializou a pós-graduação *stricto sensu* e buscou promover uma qualificação científica e tecnológica dos recursos humanos do país (NEVES e MARTINS, 2002).

A partir da redemocratização do país, na década de 1980, houve um movimento de redefinição das políticas públicas na educação superior. As políticas públicas passaram a ser pautadas pela valorização da democratização do acesso à educação superior, pela busca de qualidade e pela promoção da inclusão social. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 - segundo Bresser-Pereira (2012, p. 12), “uma constituição democrática, social e participativa”, a educação foi erigida a direito social e dever do Estado e da família. Bem como o sistema de educação superior baseado na coexistência de ensino gratuito através de universidades públicas e de ensino pago através de universidades privadas foi formalmente definido, além de conceder autonomia às universidades e estabelecer princípios para o ensino, entre os quais, vale destacar, o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

No entanto, especialmente, ao longo da década de 1990, atendendo as recomendações dos órgãos internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, de ajuste neoliberal do ensino público e internacionalização da educação superior, a educação passa a ser vista sob o olhar econômico, sob a lógica empresarial, voltada, portanto, para a rentabilidade econômica e redução dos custos, não sendo vista como um direito (VIOR e CERRUTI, 2014). São sugeridas, entre outras coisas, inclusive, a cobrança de tarifas. Abordando sobre o assunto, Bacelar (2003, p. 6) assertivamente pontua que a educação, nessa fase, “é tratada como uma mercadoria; só é acessível a quem pode pagá-la”. No entanto, para a autora, a “educação é um bem público e, portanto, é dever do Estado.”

Em paralelo, após a promulgação da CF, foi dado início às discussões sobre a nova Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi

editada através da lei 9.394/96 e normatizou o sistema de educação como um todo no país (Brasil, 1988, artigo 206). Dessa forma, a gratuidade na oferta da educação superior pública foi consolidada constitucionalmente, assim como foi estabelecida a vinculação mínima da receita tributária para manutenção e desenvolvimento do ensino público federal (OLIVEN, 2002; NEVES e MARTINS, 2002).

Nos anos 2000, segundo Soares (2002, p. 123), as matrículas nas instituições privadas correspondiam a 67,1%, enquanto no ensino superior público 32,9%. Nesse contexto, vale destacar, também, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 10.172/01, que estabeleceu metas e diretrizes para a educação brasileira como um todo, incluindo a educação superior. Ressalte-se que esse PNE foi o primeiro a ser instituído por lei. Em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, o PNE passou de uma disposição transitória da LDB para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, bem como foi estabelecida a previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

Além disso, ao longo do período de 2000 a 2010, houve um aumento significativo no investimento público em educação, através de políticas focais, especialmente por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que visam facilitar o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda nas instituições privadas de ensino superior.

Em 2014, o PNE foi atualizado, com vigência até 2024, através da Lei 13.005/14, contemplando políticas específicas para ampliar o acesso, melhorar a qualidade e fortalecer a inclusão na educação superior. O plano é constituído por 20 metas e 254 estratégias, assentado em objetivos e metas com quantitativos e prazos mensuráveis. O referido plano tem como uma de suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Além de estratégias estimulando que o Estado amplie a adoção de políticas afirmativas e atue no sentido de reduzir as desigualdades étnico-raciais e aumentar as taxas de acesso e permanência na educação superior de alunos provenientes de escola pública, afrodescendentes, indígenas e estudantes com deficiência (BRASIL, 2014; SENA, 2014).

Apesar dos recentes avanços, ao longo de sua evolução histórica, a educação superior no Brasil, desde o seu início, assumiu um caráter elitista e excludente e isso foi determinante para a manutenção dos desequilíbrios sociais e econômicos que privilegiam classes sociais, etnias e regiões. O Estado brasileiro

assumiu contornos de Estado fazedor e não de regulador, ou seja, esteve tradicionalmente voltado para o lado econômico, sem dar a devida atenção às questões sociais, o que nos levou a uma enorme “fratura social” (BACELLAR, 2003). Essa fratura social foi atenuada nos governos petistas de Lula e Dilma, período que se convencionou chamar de neodesenvolvimentismo.

Nesse momento, houve um maior investimento em políticas sociais, inclusive, na área da educação, com a inserção de ações afirmativas visando corrigir as intensas desigualdades estruturais que perpassam o acesso ao ensino superior brasileiro. Segundo Piovesan (2006, p. 42), citando dados do Ipea, o percentual de afrodescendentes em universidades públicas ou privadas era inferior a 2%, o que ratifica a branquitude desses espaços, que acabam se configurando como espaços de poder, pois o “diploma pode ser um passaporte para ascensão social”. Nesse contexto, o autor assevera: “É fundamental democratizar o poder e, para isso, há que se democratizar o acesso ao poder, vale dizer, o acesso ao passaporte universitário”.

Dessa forma, para a construção da pesquisa, vale a pena trazer algumas reflexões sobre o acesso à educação superior e o seu processo de democratização no contexto brasileiro, considerando aspectos cruciais no que diz respeito à avaliação da política pública afirmativa de cotas raciais, como veremos a seguir.

3.2 Democratização do Ensino Superior: Reflexões Teóricas para Avaliação da Política Pública Afirmativa de Cotas Raciais

O continuado processo de geração de renda e acumulação de capital no Brasil consolidou o desequilíbrio na distribuição de renda, tendo como consequência a perversa desigualdade socioeconômica que vivenciamos nos tempos contemporâneos. Sobre o assunto, Schwarcz (2019, p. 15), citando Florestan Fernandes, em contraposição a ideia de Gilberto Freyre de “democracia racial”, ressaltou que “o maior legado do sistema escravocrata, aqui vigente por mais de três séculos, não seria uma mestiçagem a unificar a nação, mas antes a consolidação de uma profunda e entranhada desigualdade social”. Nas palavras da escritora, a elevada e incessante concentração de renda “gerou acessos desiguais à terra, à educação, à moradia, à saúde, aos transportes e aos direitos” (2019, p. 188).

Nesse contexto, segundo Fleury (2000, p. 19),

uma sociedade contraditória foi emergindo. Os brasileiros valorizam sua origem diversificada, incluindo as raízes africanas, presentes na música, na alimentação, no sincretismo religioso; gostam de se imaginar como uma sociedade sem preconceitos de raça ou cor. Mas, por outro lado, é uma sociedade estratificada, em que o acesso às oportunidades educacionais e às posições de prestígio no mercado de trabalho é definido pelas origens econômica e racial.

Segundo estudo de Campos *et al* (2003, p. 32), coexistem duas formas de desigualdade no país: a velha e a nova exclusão social. A velha exclusão está associada à baixa renda e aos baixos níveis de escolaridade, à falta de acesso a bens/serviços básicos, às questões raciais e étnicas, etc. A partir, sobretudo, da segunda metade do século XX, com as transformações ocorridas nos países emergentes, sobrevém novas formas de exclusão, sem que aqueles países superassem plenamente os efeitos da velha exclusão. Essa nova exclusão social é caracterizada pelo aumento da quantidade de pessoas em situação de rua, na precarização do trabalho e desemprego, no baixo nível de renda, na insegurança decorrente do aumento de diversas formas de violência, entre outras. No Brasil, isso foi especialmente intensificado a partir da década de 1980, momento em que houve uma estagnação dos índices de emprego formal e violência, devido ao reduzido desenvolvimento econômico do país.

Sob esse viés, Schwartzman (2004, p. 36) traz interessante reflexão:

O conceito de “exclusão social”, como tantos outros nas ciências sociais carece de definição [...] optam por exclusão como conceito que ajudaria a ir além da radiografia propiciada pelos diagnósticos de pobreza que, por longo tempo, constituíram o cânone. Mas ainda o conceito traz implícita a problemática da desigualdade; já que os excluídos só o são pelo fato de estarem privados de algo que outros (os incluídos) usufruem. Por que o termo exclusão preenche essa função? Porque ele alude a não efetivação da cidadania, ao fato de que, apesar da legislação social e do esforço das políticas sociais, uma grande massa de indivíduos não logra pertencer efetivamente a uma comunidade política e social. [...] o conceito de exclusão é, portanto, inseparável de cidadania, que se refere aos direitos que as pessoas têm de participar da sociedade e usufruir certos benefícios considerados essenciais.

Para Gadotti (1981, p. 5): “As classes populares, no Brasil, sempre estiveram à margem do poder. Em consequência, as aspirações populares, em matéria de educação, não encontram ressonância: a educação é eminentemente elitista e antipopular”. Comprovando essa reflexão teórica, de acordo com dados do Anuário Estatístico da UFC 2014 ano base 2013, conforme Figura 4 - Tipo de escola

do Ensino Médio dos Ingressantes do Sisu/UFC por Campi, pode-se perceber que a grande maioria dos ingressantes no período de 2011 a 2013 são de escola privada.

Figura 4 - Tipo de escola do Ensino Médio dos Ingressantes do Sisu/UFC

Ano	Especificação	Fortaleza	Cariri	Sobral	Quixadá
2011	Pública	938	241	86	74
	Maior parte pública	142	24	17	7
	Privada	3.306	241	269	60
	Maior parte privada	177	31	21	3
	Outros	5	--	1	--
	Total	4.568	537	394	144
2012.1	Pública	773	277	107	115
	Maior parte pública	120	18	9	7
	Privada	2.516	220	172	40
	Maior parte privada	148	21	14	3
	Outros	4	--	--	--
	Total	3.561	536	302	165
2012.2	Pública	356	36	36	--
	Maior parte pública	51	1	5	--
	Privada	1.036	58	96	--
	Maior parte privada	50	3	6	--
	Outros	2	--	--	--
	Total	1.495	98	143	--
2013	Pública	1.496	407	211	136
	Maior parte pública	162	32	16	6
	Privada	3.398	296	318	54
	Maior parte privada	188	25	26	8
	Outros	4	1	1	--
	Total	5.248	761	572	204

Fonte: Anuário estatístico da UFC. Disponível em: https://www.ufc.br/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2014_base_2013.pdf

Dessa forma, esse consistente desequilíbrio social e econômico promoveu a exclusão e marginalização de determinados segmentos sociais. Nas palavras de Giddens (2005), a exclusão social refere-se a um processo pelo qual certos indivíduos ou grupos são marginalizados, ou seja, são colocados à margem da sociedade. Essa segregação ocorre quando esses indivíduos ou grupos são privados de participar plenamente das principais instituições sociais, como o trabalho, a educação, a política e a comunidade.

Essa privação pode ocorrer devido a fatores como pobreza, desigualdade, discriminação, falta de acesso a serviços básicos e falta de oportunidades de desenvolvimento pessoal. Ou seja, a exclusão social não é apenas uma questão de falta de recursos materiais, mas também envolve a negação de direitos e a falta de participação ativa na sociedade. Em virtude disso, não é apenas um fenômeno individual, mas também um problema estrutural, enraizado em relações de poder e desigualdade (GIDDENS, 2005).

Nesse sentido, no que diz respeito à democratização do ensino superior no Brasil, abordar a meritocracia torna-se primordial, haja vista seus impactos no acesso à educação superior, uma vez que o mérito perpassa todo o processo de

seleção, reforçando a exclusão educacional, sendo uma justificativa e legitimação das desigualdades. Conforme preconizam os ideais do liberalismo político, ascender socialmente depende unicamente dos esforços individuais, isto é, o indivíduo é responsabilizado, inclusive, por suas próprias oportunidades, desconsiderando-se fatores como capital social, cultural, familiar, entre outros. Assim, essa concepção serve a ideais políticos diferentes, criando uma falsa ideia de justiça, posto que, em tese, põe fim aos privilégios repassados de forma hereditária, e também legitima a aceitação da exclusão e desigualdade social e de oportunidade.

Sob essa ótica, aqueles que não conseguiram ascender socialmente foi porque não souberam aproveitar suas oportunidades, uma vez que, segundo a meritocracia, quanto maior o esforço, maior será a recompensa, ou seja, através dessa perspectiva, cada um tem o que merece, desconsiderando que os pontos de partida não são iguais e naturalizando as desigualdades. Essa naturalização das desigualdades configura-se numa violência simbólica², que justifica as exclusões através de processos históricos, considerando-os naturais na sociedade, segundo Eitler e Brandão (2014).

Nesse contexto, relevante trazer o pensamento de Norberto Bobbio (1993, p. 39, *apud* Cardoso, 2015, p. 26), no seu texto Liberalismo e Democracia, “Liberdade e Igualdade são valores antiéticos, no sentido de que não se pode realizar plenamente um sem limitar o outro”. Ou seja, esses valores não podem ser entendidos de forma absoluta, devem ser equalizados, levando-se em consideração vários determinantes e condicionantes que, conseqüentemente, acabam impactando nos resultados, isto é, a igualdade não pode ser produzida em um cenário desigual.

E essa desigualdade que se inicia com a dificuldade de acessar a educação superior ressoa no exercício da participação ativa e plena na sociedade, repercutindo em opções de trabalho limitadas e na menor remuneração, bem como na violência, discriminação e, conseqüentemente, o não gozo da cidadania, de serviços públicos e outros serviços essenciais (SANTOS, 1999, p.150). Segundo estudo de Alves e Almeida (2009, p. 960),

² Para Bourdieu (2007), a violência simbólica é uma forma de coação, construída histórica e socialmente pela classe dominante, que tem como objetivo legitimar o discurso opressor através da naturalização, pela classe dominada, das formas de violência. A violência simbólica se desenvolve a partir da fabricação de crenças que interferem nas formas de socialização, causando efeitos morais e psicológicos nos oprimidos, fazendo-os normalizar discriminações, por vezes, de forma velada, invisível.

O fato é que as microinterações cotidianas que permitem traduzir a hierarquia da escolarização em hierarquia social revelam o processo mais geral pelo qual a educação pode se constituir em produtor de desigualdades (inclusive de renda), embora em sentido bastante diferente daquele pensado pela teoria do capital humano.

Dessa forma, o acesso ao ensino superior foi desde sempre marcado e organizado para garantir o ingresso de brancos provenientes da rede privada, ou seja, a educação superior pública era quase como um “não lugar” para negros e pobres (Cordeiro; Auad, 2021), muito embora fosse revestido de caráter supostamente democrático pelo manto ilusório do mérito individual, que tem como símbolo representativo o diploma. Assim, a despeito da educação, sobretudo a superior, ser largamente reconhecida como a mais importante porta de acesso às diversas oportunidades de participação na sociedade e de acesso a melhores condições de vida, configura-se como um importante fator de manutenção das iniquidades sociais (INFORMATIVO IBGE - Desigualdades Sociais, 2022). Nesse sentido, ainda que, teoricamente, todos possam ter acesso ao nível superior gratuito, na prática, não é o que, de fato, acontece, já que essa entrada tem sido, ao longo de décadas, excludente e seletiva, devido a fatores socioeconômicos, educacionais e até mesmo discriminatórios, tornando esse ingresso muitas vezes inviável para grupos economicamente vulneráveis da sociedade.

Ou seja, essa gratuidade não garante, necessariamente, que esse acesso seja público, já que as oportunidades de participação não são iguais. Destarte, sem dúvida, essa exclusão tem repercussões sociais, econômicas e culturais e acabam potencializando padrões socioeconômicos, como se houvesse uma retroalimentação estrutural (in)voluntária da desigualdade. Em outras palavras, o acesso à educação superior nessas condições reforça as estruturas sociais desiguais existentes.

Nessa perspectiva, essa exclusão educacional que estigmatiza e marginaliza determinados grupos expressa a necessidade de intervenção do Estado no sentido de promoção de políticas públicas que proporcionem igualdade de participação em uma sociedade democrática, por meio de uma cidadania plena, cuja porta de acesso mais importante, reconhecidamente, é a educação, especialmente, a superior. Dessa forma, garantir legalmente condições mínimas de acesso ao ensino superior aos grupos vulneráveis, especialmente os afrodescendentes e indígenas, representa a vontade do Estado de corrigir as distorções existentes na estrutura do nosso sistema educacional (HAAS, 2012, p. 839, 841).

No que se refere à inclusão e à necessidade de se oportunizar espaços para as diferenças, inerentes à sociedade, contudo invisibilizadas estruturalmente, oportuno citar Provin (2013, p. 100):

Entender a inclusão como um conceito mais amplo, que considera diferentes grupos de sujeitos e no qual as diferenças têm espaços para falar de si, pode ser uma possibilidade de olhar de outra forma para os processos e práticas de in/exclusão que ocorrem na Contemporaneidade [...] O processo de in/exclusão não se dá apenas pelo fato de os sujeitos não estarem no mesmo espaço que outros, mas por estarem no mesmo espaço e, por vezes, não serem considerados como alguém que faz parte dele.

Destarte, as ações afirmativas emergem no contexto brasileiro para mitigar a estrutural desigualdade e exclusão social, consolidadas ao longo de nosso processo de formação nacional. Impulsionadas pelos movimentos sociais, especialmente, o negro, os quais, com a redemocratização do país, passaram a adotar uma postura mais atuante, exigindo do Estado a promoção de políticas públicas em áreas pouco acessíveis a grupos marginalizados, como a educação, a despeito de ser um direito constitucionalmente previsto e cuja prestação compete ao poder público.

Sob esse prisma, a questão racial é um problema permanente para indivíduos, coletividade e estudiosos. O ser humano enfrenta desafios que muitas vezes não consegue explicar ou resolver. No Brasil, o racismo, embora silencioso, é comprovado por estatísticas, pretos e pardos quase sempre estão em condições de exclusão em todas as dimensões do conceito, especialmente nas áreas de equidade de direitos na educação e inserção no mercado de trabalho (HAAS, 2012, p. 846)

Nessa perspectiva, não faltam dados a comprovar essa marginalização. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), os indivíduos pretos ou pardos, em 2015, “estavam 73,5% mais expostos a viver em um domicílio com condições precárias do que brancos”. Em 2017, no mercado de trabalho, a população branca recebeu, em média, 72,5% a mais do que a população preta ou parda. Nesse mesmo ano, a despeito do grau de instrução, os percentuais de empregabilidade dos brancos foram sempre superiores. Além disso, os índices de trabalho informal, em 2017, mostraram que os pretos ou pardos estão mais suscetíveis a essa forma de emprego (IBGE, 2018). Ademais, na questão relativa à mobilidade social, há uma “estrutura ocupacional intergeracional mais rígida para a população preta ou parda se comparada à população branca” (IBGE, 2017, p. 91).

De acordo com dados do Censo Penitenciário do Estado do Ceará 2022, os pardos apresentam a maior proporção entre os detentos do Ceará, correspondendo 67,9% do total, sendo 13.285 (67,7%) detentos masculinos e 574 (73,4%) detentas femininas e os pretos representaram 11,0% do universo de detentos, sendo identificados 2.195 (11,2%) detentos masculinos e 59 (7,5%) detentas femininas, sendo, portanto, o percentual de homens pardos e pretos equivalente a 78,9% e de mulheres pardas e pretas correspondente a 80,9%. Enquanto o percentual de brancos representou 17,0% do total, sendo 3.364 (17,1%) detentos masculinos e 113 (14,5%) detentas femininas (PINHEIRO *et al*, 2023). No que diz respeito à escolaridade, o maior percentual é de pessoas com o ensino fundamental incompleto, tanto homens (57,9%) quanto mulheres (53,3%), tendo a maioria estudado pela rede pública, 90,9% dos homens e 90% das mulheres. Esses dados por si só dizem muito sobre as desigualdades sociais e raciais no Brasil e fundamentam, bem como ratificam a relevância de políticas públicas direcionadas a minimizar essas distorções estruturais no contexto da sociedade brasileira.

Dessa forma, com vistas à avaliação da política pública afirmativa de cotas raciais, faz-se necessário considerar e analisar, para além da ampliação quantitativa do acesso à educação superior, a questão da permanência no curso, através de políticas de assistência universitária, uma vez que a democratização não se resume unicamente ao ingresso do discente, mas também a oferta de condições adequadas para a conclusão do curso pelo estudante. Nesse sentido, Santos (2005, p. 68-69) pontua:

Talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados.

Ademais, além desses aspectos essenciais, há que se pontuar os processos de heteroidentificação, uma vez que a lei de cotas não estabeleceu regras para tal. Assim, o presente trabalho busca avaliar o alcance social dessa democratização proveniente das cotas, considerando as perspectivas e reflexões de análise acima relatadas, bem como o seu caráter inclusivo. Dessa forma, o próximo capítulo apresentará as fundamentações teóricas sobre os demais conceitos centrais da pesquisa.

4 DIREITOS HUMANOS E SUAS REPERCUSSÕES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo abordará as demais categorias fundantes com vistas ao desenvolvimento do trabalho, buscando apreender os conceitos e a relação entre direitos humanos e ações afirmativas, perpassando pelo racismo estrutural e o mito da democracia racial, à luz de autores que referenciam a temática. Assim como, também, serão apresentados os efeitos e decorrências dos direitos humanos no ordenamento brasileiro no que diz respeito à implementação de ações afirmativas no ensino superior.

4.1 Direitos humanos e ações afirmativas

No contexto pós-Segunda Guerra Mundial, emerge a preocupação em amparar as pessoas no tocante à violação de direitos. Essa necessidade formaliza-se através da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que trouxe a visão contemporânea de direitos humanos caracterizada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos, através da adoção de diversos instrumentos internacionais de proteção de direitos fundamentais. Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 quanto os demais instrumentos internacionais estabelecem o princípio da igualdade e da não discriminação como pilares para a realização dos direitos humanos (PIOVESAN, 2005, p. 45).

Nos anos 60, os Estados Unidos passavam por um momento de reivindicações e luta por direitos civis e igualdade de oportunidades para todos (MOEHLECKE, 2002, p. 203). Em 1965, as Nações Unidas aprovam a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, ratificada por 170 Estados, entre eles o Brasil, que a ratificou em 27 de março de 1968 (PIOVESAN, 2008, p. 889).

Assim, ao longo da década de 60, devido à pressão dos movimentos políticos e sociais contra a discriminação racial presente nas empresas e instituições de ensino nos Estados Unidos, foi estabelecido o *Affirmative Action*, uma política que determinava que as empresas contratadas pelo governo ou que recebiam recursos e benefícios do governo deveriam buscar equilibrar a composição da sua força de trabalho de acordo com a diversidade existente no mercado de trabalho.

Isso incluía mulheres, hispânicos, asiáticos e indígenas, conforme estipulado por uma lei federal. Posteriormente, em 1991, os indivíduos com deficiência física também foram incorporados a essa lista (FLEURY, 2000, p. 19).

Sob essa perspectiva histórica, o termo “ações afirmativas” surgiu nos Estados Unidos, muito embora alguns países já implementassem esse tipo de política antes dessa conotação, como na Índia, que estabeleceu, na sua Constituição de 1948, cotas para membros de castas e tribos catalogadas e, posteriormente, ações especiais para pessoas com deficiência. No caso brasileiro, apesar de ser utilizado o modelo norte-americano como referência, também há registros de práticas semelhantes na década de 1930, com a Lei dos Dois Terços, que estabelecia a participação majoritária de trabalhadores brasileiros em empresas no Brasil num momento em que as organizações de imigrantes costumavam discriminar os trabalhadores nativos, especialmente em São Paulo e nos Estados do Sul (MEDEIROS, 2005, p. 123).

Dessa forma, os direitos humanos são direitos fundamentais inerentes a todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero, origem étnica, religião, orientação sexual, deficiência ou qualquer outra característica. São fruto de intensa luta e representam as conquistas da sociedade através de um processo histórico de constante construção e reconstrução (HANNAH ARENDT, 1979 *apud* PIOVESAN, 2005, p. 44). Como assinala Norberto Bobbio (1988 *apud* PIOVESAN, 2005, p. 44), os direitos humanos não nascem todos de uma vez nem de uma vez por todas. Esses direitos são protegidos por normas internacionais e nacionais, e incluem direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Por sua vez, as ações afirmativas são ferramentas que visam garantir o pleno exercício dos direitos humanos por meio de medidas específicas que levem em conta as disparidades estruturais existentes na sociedade, buscando neutralizar os efeitos nocivos dessas iniquidades e promover igualdade de acesso a oportunidades, através da ampliação de programas de inclusão e justiça social. Assim, têm suas raízes na luta por igualdade e justiça social. E vale dizer, de acordo com Prates (2014, p.71), que o nosso ordenamento jurídico “impõe a adoção das condições para a correção das desigualdades, o que sustenta a implementação das medidas de ação afirmativa”.

Assim, para compreensão das políticas afirmativas, faz-se necessário entender, de um lado, o direito à igualdade e, do outro, o direito à diferença. No

tocante ao primeiro, antes de mais nada, há que se entender as concepções existentes. Nesse sentido, Piovesan (2008, p. 888) destaca 03 (três):

(...) a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério sócio-econômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios).

Nesse viés, é relevante trazer o pensamento de Nancy Fraser (2001, p. 55-56 *apud* PIOVESAN, 2008, p. 889), o qual afirma que “a justiça exige, simultaneamente, redistribuição e reconhecimento de identidades.” A autora propõe o desenvolvimento da concepção bidimensional da justiça, colocando a redistribuição e o reconhecimento como “perspectivas e dimensões distintas da justiça. Sem reduzir uma à outra, abarca ambas em algo mais amplo”, acrescentando:

O direito à redistribuição requer medidas de enfrentamento da injustiça econômica, da marginalização e da desigualdade econômica, por meio da transformação nas estruturas sócio-econômicas e da adoção de uma política de redistribuição. De igual modo, o direito ao reconhecimento requer medidas de enfrentamento da injustiça cultural, dos preconceitos e dos padrões discriminatórios, por meio da transformação cultural e da adoção de uma política de reconhecimento. É à luz dessa política de reconhecimento que se pretende avançar na reavaliação positiva de identidades discriminadas, negadas e desrespeitadas; na desconstrução de estereótipos e preconceitos; e na valorização da diversidade cultural.

Destarte, ao longo da história de construção dos direitos humanos, diferentes concepções de igualdade foram debatidas, transitando entre a igualdade formal e a igualdade material. Nesse contexto, a evolução dos direitos humanos caminhou no sentido de superar a mera igualdade formal, que teve sua importância para abolir privilégios, e avançar para uma igualdade material, capaz de garantir oportunidades equitativas para todos os cidadãos, levando em consideração as desigualdades sociais e estruturais que impedem certos grupos de acessarem de fato as mesmas oportunidades. Ao reconhecer as desigualdades na sociedade e buscar corrigi-las, as políticas afirmativas contribuem para a promoção da igualdade substancial, garantindo que todos os indivíduos possam desfrutar plenamente de seus direitos.

Sob essa perspectiva da igualdade material como uma evolução no tratamento das disparidades no acesso a direitos e oportunidades, o Ex-Ministro do STF Joaquim Barbosa Gomes, em artigo publicado sobre políticas afirmativas, assevera de forma cristalina (2003, p. 21):

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. (...) Trata-se, em suma, de um mecanismo sócio jurídico destinado a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social, que são seriamente perturbadas quando um grupo social expressivo se vê à margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso, bem como a robustecer o próprio desenvolvimento econômico do país, na medida em que a universalização do acesso à educação e ao mercado de trabalho tem como consequência inexorável o crescimento macroeconômico, a ampliação generalizada dos negócios, numa palavra, o crescimento do país como um todo.

Nesse sentido, corroborando com o pensamento do Ex-Ministro Joaquim Barbosa, Piovesan (2008, p. 890) pontua que as políticas afirmativas “devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório –, mas também prospectivo – com vistas a fomentar a transformação social, criando uma nova realidade.”

No tocante ao direito à diferença, este surge como um contraponto à ideia de igualdade uniforme, sem contudo, para Kauchakje (2005), significar a homogeneização dos diferentes, pois isso violaria e cercearia a diferença, mas reconhecendo e respeitando o multiculturalismo (SANTOS E NUNES, 2003), a diversidade e a singularidade de cada indivíduo e grupo. Sobre isso, importante destacar que a diferença está intimamente relacionada à identidade, como pontua Hall (2009, p. 110)

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que

tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído [...] A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta”.

Vale mencionar que a CF/88 estabelece o princípio da dignidade da pessoa humana e reconhece a igualdade como um direito fundamental, mas também estabelece a valorização da diversidade como um princípio a ser promovido pelo Estado (BRASIL, 1988). Nesse contexto, de acordo com Piovesan (2005, p. 46-47), os grupos excluídos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social, ou seja, essa vulnerabilidade seria utilizada para promoção e não para demolição de direitos, por essa razão alguns autores chamam as políticas afirmativas também de discriminação positiva.

Sob essa perspectiva, a transição da igualdade formal para a material surge da necessidade de proporcionar condições diferenciadas àqueles historicamente tratados de forma desigual, buscando corrigir a falta de oportunidades acumulada ao longo do tempo. Por isso, as ações afirmativas são chamadas de discriminação positiva, já que visam incluir considerando fatores como gênero, etnia, raça e classe social. Assim, as políticas públicas de educação e trabalho se voltam para indivíduos que deixaram de ser vistos como universais (CAMPOS, 2003).

Nessa perspectiva, a noção de diversidade busca atribuir uma identidade positiva àqueles que anteriormente eram marginalizados, ao mesmo tempo em que propõe que a convivência entre indivíduos diversos possa evitar a formação de visões preconceituosas e a prática de discriminação no futuro (MOEHLECKE, 2002, p. 203). Corroborando com essa visão, que se coaduna com o pensamento do Ex-Ministro Joaquim Barbosa, oportuno mencionar Silva (2003, p. 20-21), que aponta a perspectiva da diversidade e “convivência entre os (as) diferentes” como geradora de mudanças estruturais desde que as estruturas da desigualdade sejam desconstruídas. Dessa forma, ratificando a importância do respeito à diferença e à diversidade para a proteção dos direitos humanos, Souza Santos (2003, p. 56 *apud* Piovesan, 2005, p. 48) sabiamente pontua:

(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as

diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Sob essa ótica, considerando o recorte racial, relevante mencionar Haas (2012):

Parafraseando a célebre citação de Rui Barbosa, quando se referiu à questão da isonomia constitucional, ainda se tratam igualmente as pessoas desiguais, quando se deveriam tratá-las de modo desigual, na proporção de suas desigualdades. Desta forma, o estudante branco pobre e o negro pobre não são iguais, pois o primeiro é discriminado pelo fator socioeconômico e o segundo é discriminado duas vezes, pela condição socioeconômica e racial.

Nesse sentido, as políticas públicas afirmativas são ações implementadas pelo Estado com o objetivo de combater desigualdades e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados e que se encontram em condições desiguais de competição na sociedade devido, na maioria das vezes, à prática de discriminações negativas presentes ou passadas (ALVES e GALEÃO-SILVA, 2004, p.22; Menezes, 2001, p. 27).

Nesse contexto, vale dizer que, para a implementação das ações afirmativas no cenário brasileiro, faz-se necessário ressaltar a importância dos movimentos sociais, dentre os quais os dos quilombolas e indígenas, no sentido de pressionar o Estado para essa promoção, inclusive no que diz respeito às temáticas presentes na Constituição Federal de 1988 e sua efetividade (BRAZ, 2022, p. 5). Essa contribuição foi fundamental no combate ao racismo estrutural no Brasil, que, nas palavras de Almeida (2018, p. 33), e como veremos no próximo tópico, “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”.

Assim, a despeito de ainda, relativamente, incipiente e de, conforme Millôr Fernandes (*apud* SCHWARCZ, 2019), termos um “enorme passado pela frente”, acredita-se que as políticas públicas afirmativas têm cumprido um papel de destaque na discussão sobre as históricas assimetrias brasileiras, especialmente, no âmbito da educação superior. Nesse sentido, para avançarmos no entendimento da política pública afirmativa de cotas e sua necessária aplicabilidade, há que se apreender o nosso racismo estrutural, o que exige uma compreensão crítica das estruturas políticas e econômicas que perpetuam a exclusão racial.

4.2 Racismo estrutural e o “mito da democracia racial”

Entender o racismo brasileiro perpassa necessariamente pela análise de um conceito central: o racismo estrutural. Para tal, é importante entender as estruturas e sistemas que perpetuam as desigualdades raciais. Trata-se de uma questão complexa, haja vista que o racismo não se limita a atitudes individuais de discriminação racial, mas a um sistema profundo e enraizado de estruturas, políticas e condutas que conservam as práticas discriminatórias, afetando todos os aspectos da vida das pessoas racializadas. Contudo, não se trata de patologia ou desarranjo institucional, mas sim, de um reflexo de totalidade (ALMEIDA, 2019, p. 25; SODRÉ, 2023, p. 31).

Sob essa perspectiva, oportuno trazer à luz o pensamento de Almeida (2018, p. 53):

(...) uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos.

Além disso, há que pontuar também as estratégias de manutenção do racismo, pois, muitas vezes, o racismo estrutural se camufla sob a aparência de igualdade e neutralidade. Através da *colorblindness* (cegueira racial) e da negação da existência do problema, o racismo estrutural persiste de forma insidiosa, perpetuando desigualdades sem necessariamente envolver expressões explícitas de ódio (ALMEIDA, 2019, p. 35; 89; BONILLA-SILVA, 2014). Com relação a essa estrutura social, Sodré (2023, p. 30) pontua:

Aquilo a que normalmente damos o nome de “estrutura social” ou “sistema social” é a organização de relações econômicas, políticas e intersubjetivas em termos societários, portanto, uma mediação simbólica estável, com princípios coerentes: as posições de deveres e direitos ocupadas pelos indivíduos no interior da sociedade inter-relacionam-se de forma cristalizada na legislação e nas convenções políticas. O *apartheid* sul-africano – uma transfiguração jurídico-política do espírito multissecular dos huguenotes holandeses pelos *bôers* – foi estrutural ou sistêmica assim como a segregação racial americana, herdada dos colonos-fundadores.

Dessa forma, no tocante à educação, essa dinâmica é tão ou mais perversa, já que essa área é caracterizada como a mais importante porta de acesso

às oportunidades. Ou seja, no caso da Educação Superior no Brasil, esse ingresso configura-se como um fator determinante de continuidade das desigualdades sociais em suas diversas expressões (IBGE Desigualdades Sociais, 2022).

Nesse sentido, precisamos entender, necessariamente, a origem do conceito de raça. Dessa forma, é importante registrar que a divisão de seres vivos em raças é proveniente da Botânica e da Zoologia, sendo usada também para designar classes sociais diferentes na Idade Medieval. Posteriormente, no século XVIII, passou a ser usada nas espécies humanas, a partir de uma classificação do naturalista sueco Carl Von Lineu (BRAZ e PRADO, 2017, p. 56).

No entanto, essa categorização foi atrelada a uma hierarquização de valores, ou seja, a classificação não se dava somente em relação aos atributos físicos e biológicos, mas também a critérios psicológicos, morais, intelectuais, culturais, entre outros, associando a cor da pele a características sociais. Isso foi usado para discriminar e validar a dominação de algumas raças sobre outras, baseando-se nas diferenças e fortalecendo as desigualdades. Isso levou a uma teoria pseudocientífica denominada de raciologia. E, muito embora essa concepção pseudocientífica de raça tenha sido negada pelos progressos da ciência, “o racismo, como fato social, ainda persiste” (MUNANGA, 2003, p. 5; ALMEIDA, 2018; BRAZ e PRADO, 2017, p. 56).

Com relação a essa classificação, Munanga (2003, p.5) pontua,

O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

No contexto brasileiro, vale lembrar que a nossa formação é fruto da mistura de índios, negros e europeus. Bem como, consoante Darcy Ribeiro (2015, p. 19), a nossa unidade “resultou de um processo continuado e violento de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade

étnica discrepante e de repressão e opressão de toda tendência virtualmente separatista”.

Dessa forma, os intelectuais brasileiros da época dialogavam com as teorias raciológicas, ou seja, esse pensamento de hierarquização de raças e demonização de sua mistura teve adeptos no Brasil, como Nina Rodrigues, médico que argumentava como razão para a nossa inferioridade a presença de negros e mestiços. Na contramão desse pensamento, temos a visão de uma “democracia racial”, defendida pelo autor Gilberto Freyre, no que diz respeito à mistura racial brasileira. No entanto, essa visão romantizada ajudou a mascarar a realidade de desigualdades raciais e acirramentos em nossa sociedade (BRAZ e PRADO, 2017, p. 60-62).

As repercussões dessa visão distorcida da realidade que o mito da democracia racial fortaleceu são claramente perceptíveis em nossa sociedade, que acredita que o preconceito racial existe devido à diferença de ordem econômica e não pela crença na superioridade do branco e inferioridade do negro (MUNANGA, 2003, p. 6). Além disso, serviu como base ideológica da ditadura militar de 1964, sendo utilizado para encobrir a violência contra a população negra e conservar as estruturas racistas e de dominação dessas populações (XAVIER, 2020). Ademais, o mito da democracia racial obstaculizou o debate sobre as políticas afirmativas e a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2003, p. 11). No tocante ao assunto, de acordo com Cardoso (2017b, p. 1062),

Ao assumir o mito da democracia racial como uma de suas bases ideológicas, a ditadura empresarial-militar garantia, de um lado, que fosse intocado o modelo de supremacia branca e os privilégios a ele decorrentes; de outro, sufocava qualquer possibilidade de enfrentamento direto da população não branca sobre as violências sofridas: ‘Falar de racismo, e de seu enfrentamento, é sempre inoportuno. Nunca é a hora nem o lugar, no caso brasileiro’.

Não há dúvida de que existe uma infraestrutura socioeconômica desigual e “enviesada” que sustenta a discriminação; contudo, essa discriminação não pode ser deduzida diretamente dessa estrutura apenas com base em dados primários e históricos interpretados de acordo com um sistema previamente estabelecido. Os resultados de análises desse tipo (estatísticas sobre a divisão do trabalho, educação, saúde, segurança, entre outros) têm relevância política e são fundamentais para conscientizar sobre a ilusão presente na ideologia da democracia

racial, que sustentou por muito tempo o discurso da esfera pública oficial (SODRÉ, 2023, p. 33).

Dessa forma, percebe-se que o conceito de raça deixou o viés biológico e natural para assumir uma conotação mais ideológica, que disfarça a relação de poder, dominação e exclusão que governa uma sociedade. Por isso, os conceitos de negro, branco e mestiço assumem conotações diferentes nos países, como observamos nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, entre outros (MUNANGA, 2003, p. 6). Ainda conforme o autor (2003, p. 6),

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (...) Alguns biólogos anti-racistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

Ademais, há que se destacar que essa ideologia da democracia racial em conjunto com a negação do racismo no Brasil é amparada pelo discurso da meritocracia. Ou seja, as pessoas vulneráveis economicamente e as pessoas negras são culpabilizadas por sua própria condição, pois não se esforçaram o suficiente para progredirem e ascenderem socialmente. Assim, a meritocracia endossa as iniquidades sociais e raciais, já que obstaculiza a intervenção do Estado Brasileiro. Nesse cenário, "o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial" (ALMEIDA, 2019, p. 53).

Para ilustrar, de acordo com Michael Sandel, filósofo e professor de Harvard, em entrevista concedida ao Programa Roda Viva em 15 de agosto de 2023, afirmou que, conforme um estudo da OCDE sobre a probabilidade de uma criança nascida em uma família de baixa renda ascender a camada mediana da sua sociedade, tem-se o seguinte resultado: na Dinamarca, levaria duas gerações, nos Estados Unidos, em média, cinco gerações, e no Brasil nove gerações.

Nesse contexto, no presente trabalho adotaremos as concepções de raça e racismo de Munanga (2003, p. 7-8), que, de forma cristalina, afirma:

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Destarte, no caso brasileiro, há que se pontuar que o racismo ocorre de forma velada, o que dificulta mais ainda o seu combate. Diferentemente do preconceito do norte-americano, que é mais explícito e formal, o nosso seria mais contextualizado e sofisticado - o que obstaculiza o seu combate, o qual, em função de ser variável, adquire enorme e vantajosa invisibilidade (DAMATTA, 1986, p. 35). Nesse sentido, oportuno parafrasear o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995), que, nos anos 1960, afirmou que “O brasileiro não evita, mas tem vergonha de ter preconceito”. Corroborando com esse racismo à brasileira, interessante trazer o resultado de uma pesquisa reportada por Silva *et al* (2008),

(...) talvez tal contradição se explique pelo fato de o termo “racista” carregar um peso muito forte para quem admite sê-lo. Por vezes as pessoas preferem admitir que têm preconceito, como se este fosse uma eufemização daquele. Isso se evidencia na afirmativa de que existe preconceito de cor, mas não de raça.

Nessa discussão, vale registrar que o Brasil tem um significativo percentual de descendentes de africanos. Segundo informativo do último Censo do IBGE (2022) referente ao ano de 2021, a população preta e a parda representam, respectivamente, 9,1% e 47% da população brasileira. Com relação a essa população, diversos estudiosos e grupos de movimentos negros no Brasil, baseados no contexto da realidade brasileira, entendem que as categorias “preto” e “pardo” representam o conjunto da população negra brasileira (GOMES, p. 110).

Sobre o assunto, Henriques (2002, p. 35 *apud* Gomes) pontua

A distribuição dos níveis de escolaridade, de acordo com a cor dos brasileiros, demonstra, inicialmente, que, no campo da educação, não existem diferenças significativas entre 'pardos' e 'pretos' que justifiquem o tratamento analítico desagregado nessas duas classificações. [...] o universo do conjunto total da população negra representa, na dimensão educacional, de forma adequada, os respectivos universos particulares das populações parda e preta.

Assim, no tocante à educação, não faltam estudos para comprovar os desdobramentos do racismo no Brasil, especialmente, no acesso à educação. De acordo com dados do IBGE (2019), a taxa de analfabetismo de negros equivale a 9,1%, enquanto a de brancos corresponde a 3,9%. No meio urbano, essa taxa equivale a 6,8% no caso de negros e 3,9% no caso de brancos. Já no meio rural, a taxa de analfabetismo para brancos é de 11% e para negros 20,7%. Outro dado impactante é que, em 2018, 15,4% de brancos e 32,9% de negros tinham renda inferior a 5,50 USD/dia, ou seja, não tinham condições de comer um prato de comida por dia. Nesse mesmo ano, enquanto 34,6% das pessoas ocupadas de cor branca estavam em ocupações informais, entre as de cor preta ou parda, esse percentual alcançou o patamar de 47,3% (IBGE, 2019 *apud* XAVIER, 2020, p. 33).

Segundo Informativo do IBGE (Educação 2022 PNAD Contínua), em 2022, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca era 3,4%, enquanto que entre pessoas de cor preta ou parda o percentual se eleva para 7,4%. No tocante ao grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, alcançou 23,3%. Neste grupo etário, comparando-se os dados de 2022 com 2019, percebe-se uma redução de 3,9 p.p. para as pessoas pretas e pardas.”

Ainda de acordo com o Informativo, 60,7% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Já entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 47,0%, uma diferença de 13,7 p.p. entre os dois grupos analisados. Essa diferença foi reduzida de 2016 para 2022 – era de 16,6 p.p. em 2016 – no entanto, se manteve em um patamar elevado, demonstrando que as oportunidades educacionais são diferentes para esses grupos (Educação 2022 PNAD Contínua).

Desse modo, apesar de mais da metade da população brasileira (56,1%) ter procedência negra e africana (IBGE Desigualdades Sociais, 2022), foram

necessários vários séculos para que o Estado brasileiro finalmente reconhecesse o racismo como elemento estruturante das relações sociais no país. E isso só aconteceu devido ao intenso trabalho dos movimentos sociais, especialmente, do movimento negro no Brasil (WERNECK, 2003; XAVIER, 2020).

Nesse sentido, para avançarmos na compreensão da lei de cotas, faz-se necessário examinarmos os reflexos dos direitos humanos na legislação pátria para a adoção de ações afirmativas na educação superior, pontuando os instrumentos e medidas aplicadas no intuito de reduzir as estruturais desigualdades sociais e raciais presentes, sobretudo, na educação brasileira, mediante a atuação positiva do Estado no sentido de democratizar o ingresso à educação superior, através da implementação de mecanismos de inclusão, como veremos a seguir.

4.3 Repercussões dos Direitos Humanos na Legislação Brasileira para a Implementação de Ações Afirmativas no Ensino Superior

Como vimos, apesar de o Brasil ter ratificado a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial em 1968, somente a partir do processo de redemocratização do país é que, gradualmente, as políticas públicas afirmativas emergem. Assim, com a evolução dos direitos humanos, não é suficiente que o Estado não discrimine ou que trate desigualmente, mas, sim, que atue positivamente com vistas a minimizar as desigualdades sociais e, no caso aqui em tela, educacionais. Nessa perspectiva, Domingues (2005, p. 173) assertivamente esclarece,

Ao se falar em igualdade na Constituição, está se dizendo duas coisas ao mesmo tempo: por um lado, impede-se o tratamento desigual e por outro se impõe ao Estado uma ação positiva no sentido de criar condições de igualdade dos indivíduos, o que necessariamente impõe um tratamento desigual dos indivíduos; [...] Neste sentido, não é ilegal discriminar positivamente com o objetivo de criar melhores condições para um determinado grupo, tradicionalmente desprivilegiado dentro da sociedade.

Sob essa ótica, há que se ressaltar a consistente base jurídica para implementação de ações afirmativas no contexto brasileiro, seja através de nossa Carta Magna, seja nas convenções e tratados internacionais ratificados pelo Brasil (PIOVESAN, 2006, p. 42). Nessa perspectiva, no Brasil, como marco teórico e jurídico no sentido de institucionalização de direitos humanos, temos a promulgação

da Constituição Federal de 1988, que, entre outros princípios, estabelece como um dos objetivos do Brasil, construir uma sociedade livre, justa e solidária, mediante a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação (artigo 3º, I, III e IV) (BRASIL, 1988). Ademais, em seu artigo 205, coloca a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo, no artigo subsequente, como um dos princípios norteadores do ensino, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Além disso, garantindo o exercício de direitos humanos através de ações afirmativas, estabelece a proteção do mercado da mulher (art. 7º, XX); a instituição de cotas para ingresso no serviço público de pessoas com deficiência (artigo 37, VIII); tratamento diferenciado para empresas de pequeno porte (artigo 170); e tratamento especial à criança e ao adolescente (artigo 227). Sem falar na legislação ordinária que prevê tratamento diferenciado, tais como a Lei 8.112/90, a Lei 8.666/93 e a Lei 9.504/97. Desde então, o país tem avançado nessa pauta (BRASIL, 1988) (MEDEIROS, 2005, p. 124-125).

Ademais, é importante destacar também o Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto 1.904, de 13 de maio de 1996), que estabelece como meta o desenvolvimento de ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis. Assim como o documento oficial brasileiro apresentado à Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, em Durban (em 2001), que foi favorável às ações afirmativas para a população afrodescendente nas áreas da educação e trabalho, propondo ações afirmativas, inclusive, no sentido de garantir um melhor acesso desse grupo às universidades públicas (PIOVESAN, 2006, p. 41; 2008, p. 892).

Dessa forma, a despeito da citada ratificação do Brasil a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial desde 1968 e participação em conferências relacionadas a políticas afirmativas, além de iniciativas esparsas e incipientes de projetos de lei, como o Projeto de Lei (PL) no 1.332/1983 - que defendia a concessão de bolsas de estudo para estudantes negros em todas as etapas educacionais; bem como previsões constitucionais e movimentos de grupos sociais e raciais no final dos anos 80 e início dos anos 90, como a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, promovida pelo Movimento Negro, que juntou cerca de 30 mil pessoas em Brasília, somente no início dos anos 2000, é que são verificadas algumas iniciativas de implementação de cotas em universidades (IPEA, 2020).

Nesse sentido, em 2002, foi lançado o Programa Diversidade na Universidade, que estabeleceu a implementação de bolsas de estudo e prêmios para alunos de instituições de ensino superior que promovessem ações inclusivas no ambiente universitário. Além disso, o Ministério da Educação foi autorizado a estudar, implementar e apoiar outras medidas que visavam o mesmo objetivo. Nesse contexto, surgem programas de cotas para afrodescendentes em universidades, como na UERJ, UNEB, UnB, UFPR e outras (PIOVESAN, 2008, p. 892). A adoção da política ocorreu de acordo com a correlação de forças local. Contudo, essa implantação não foi pacífica e unânime em nenhuma dessas instituições. Essas discussões revelavam a não participação de negros e negras no corpo discente da graduação e da pós-graduação, bem como a falta de referência e de produção científica negra na formação universitária (XAVIER, 2020).

Em 2003, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) foi instituída, fortalecendo a eficácia das ações afirmativas e exigindo a criação de diversos mecanismos de incentivo e pesquisas para uma melhor compreensão da população afrodescendente, otimizando, assim, os projetos direcionados a eles. Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) - atual Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, foi criada na Presidência da República para auxiliar no desenvolvimento de programas, convênios, políticas e pesquisas voltadas para a integração racial. Além disso, merece ser mencionado o Estatuto da Igualdade Racial (PIOVESAN, 2008, p. 892; SILVA, 2018, p. 10).

A despeito de não ser uma ação diretamente relacionada ao ensino superior, mas, no mesmo ano (2003), há que se ressaltar a edição da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica, alterada posteriormente, em 2008, para inclusão do ensino da história e cultura indígena (PRADO & BRAZ, 2017). Ademais, merece ser citado o Programa de Ações Afirmativas na Administração Pública Federal (PIOVESAN, 2006, p. 42).

Assim, no contexto da educação superior, de acordo com Pena, Matos e Coutrim (2020, p. 29), as políticas afirmativas envolvem “ações desde o pré-ingresso (cursos preparatórios para o vestibular e isenção de taxa de inscrição), perpassa pelo ingresso (cotas) e acompanha até a diplomação, por meio dos programas de assistência e de permanência estudantis”. Nesse sentido, como políticas públicas

afirmativas relacionadas ao ensino superior, merecem destaque, como pontuam Moreira, Ferraresi, Carvalho e Amaral (2017, p.4):

➤ Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) iniciado em 2003, que previa, em suas ações, entre outras, a ampliação de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, o combate à evasão, bem como o fortalecimento de estratégias que visassem a inclusão social (MOREIRA, FERRARESI, CARVALHO E AMARAL, 2017, p.4);

➤ Programa Universidade para todos (Prouni), instituído em 2005 e concedia bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas para estudantes com baixa renda, negros e indígenas. Esse programa impulsionou o aumento das vagas no ensino particular (PIOVESAN, 2008, p. 892; SILVA, 2018, p. 10);

➤ Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008, voltado para ampliar as condições de permanência dos jovens no ensino superior público com vistas a evitar a repetência e a evasão. A assistência prevê apoio à alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, acesso à creche e suporte pedagógico de acordo com as necessidades pessoais (ARAÚJO e LEITE, 2014; BRASIL, 2007; MENIN *et al*, 2008; *Apud* MOREIRA, FERRARESI, CARVALHO E AMARAL, 2017, p.4); e

➤ Sistema de Seleção Unificada - SISU, implantado em 2010, que permite a utilização das notas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e foi criado para avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica; em 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior (MOREIRA, FERRARESI, CARVALHO E AMARAL, 2017, p.4).

Além desses programas, podem ser citados diversos outros desenvolvidos pela SEPPIR, tais como o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias de Nascimento, Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas, Programa de Extensão Universitária, Selo Educação para a Igualdade Racial, Curso Gênero e Diversidade na Escola, Curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, entre outros (SEPPIR, 2021 *apud* BRAZ, 2022, p. 8).

Nessa perspectiva, frente aos inúmeros dados estatísticos relativos ao excludente acesso ao ensino superior no Brasil, a pressão cada vez mais intensa dos movimentos sociais, especialmente o negro, bem como a incongruência dessa

situação com os ideais de igualdade, justiça e democracia previstos em nossa legislação, a implantação da reserva de vagas emerge como uma oportunidade de promover a inclusão de grupos excluídos do cenário da educação superior. Além disso, essa instituição “acaba por forçar a sociedade a reconhecer o problema da desigualdade” (HAAS, 2012, p. 839, 841).

Frente a esse cenário, após intensa resistência e polêmicas durante o processo legislativo, a iniciativa do Executivo Federal formalizada através do Projeto de Lei nº 3627/2004 foi aprovada pelo Congresso Nacional. Foi resultado de um longo e complexo debate no cenário político brasileiro, com intensas negociações entre parlamentares, representantes do movimento negro, instituições de ensino superior e outros atores envolvidos, tendo emergido em um contexto social, político e institucional em que as políticas sociais estavam em um processo de expansão nos governos neodesenvolvimentistas de Lula e Dilma. Dessa forma, a Lei nº 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, representa um marco significativo na busca pela democratização do acesso à educação superior no Brasil. Traduz-se em um reconhecimento da necessidade de se promover a igualdade de oportunidades e de se reparar as desigualdades históricas estruturais que afetam determinados grupos sociais.

Importante registrar que, no período de 2010 a 2017, de acordo com a Sinopse Estatística do ENEM, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, ocorreu uma alteração no perfil de cor ou raça de seus inscritos. Enquanto a representatividade dos inscritos brancos baixou de 42,9% para 35,0%, a do grupo de inscritos pretos ou pardos passou de 49,6% para 60,2%. Vale ressaltar que vários fatores podem ser considerados para explicar essa mudança de tendência, desde o crescimento numérico dos inscritos, maior reincidência entre pretos ou pardos que tentam o ENEM, até mudanças culturais na autoidentificação por cor ou raça. O fato é que essa alteração, que reflete muitos fatores além do advento das cotas, também foi identificada nas pesquisas domiciliares do IBGE, especialmente entre os pretos mais escolarizados (SENKEVICS, 2022 *apud* SINOPSE ESTATÍSTICA DO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO, 2021).

Destarte, conforme destaca Schwarcz (2019, p. 192), faz-se necessário abraçar as ações afirmativas e levantar a bandeira de uma educação pública de qualidade, universal e inclusiva as nossas diversidades sociais, mas também com sentido republicano, para que o espírito democrático seja respeitado e tenhamos

mais responsabilidade, participação e cidadania consciente e ativa. Em suma, a educação superior, como política pública, assumindo o protagonismo nos movimentos de mudança do contexto socioeconômico brasileiro, através, sobretudo, da democratização do acesso às Universidades Públicas Federais por meio das cotas.

Nesse contexto, é inegável que o Brasil avançou significativamente ao longo dos últimos anos no que diz respeito às políticas afirmativas com vistas à inclusão e democratização do acesso ao ensino superior, que tem como protagonista a lei de cotas. Assim, investigar a trajetória da Lei de Cotas, especialmente no contexto da UFC, torna-se relevante para compreender a sua dinâmica, requisitos e repercussões, considerando as especificidades locais e regionais.

5 A TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS DO CONTEXTO NACIONAL PARA O LOCAL: A IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Neste capítulo, abordaremos o trajeto de implementação da Lei de Cotas na Universidade Federal do Ceará, considerando o cenário do ensino superior, bem como as medidas complementares necessárias à efetividade da política na UFC: assistência universitária e procedimento de heteroidentificação.

5.1 A Trajetória da Lei de Cotas do Contexto Nacional para o local: a Implementação na Universidade Federal do Ceará

Em que pese, na teoria, todos poderem ter acesso ao nível superior, na prática, como vimos, paradoxalmente, esse ingresso tem sido, ao longo de décadas, excludente e restrito àqueles com condições financeiras e maior disponibilidade de tempo para estudo ou preparação em escolas particulares de referência, além de “maior capital social e cultural”, ainda mais quando se trata de cursos mais concorridos ou de maior visibilidade (PENA, MATOS e COUTRIM, 2020; SCHWARTZMAN, 2013 *apud* MOREIRA, FERRARESI, CARVALHO E AMARAL, 2017, p. 2).

Assim, essa consolidada exclusão e desigualdade no acesso à educação superior no Brasil prejudicou o exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais a determinados grupos, especialmente, os afrodescendentes. Para ilustrar, como dado esdrúxulo, impactante e que fala por si, na década de 1960, vale destacar que 95% dos que haviam concluído a educação superior eram brancos (RIBEIRO e SCHLEGEL, 2015). Em 1995, somente 2 em cada 100 jovens negros de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, enquanto 9 em cada 100 brancos o faziam. Sem falar nas condições socioeconômicas, que interferem diretamente na permanência, especialmente, em cursos de maior concorrência (IPEA, 2020, p. 7).

O Censo do Ensino Superior de 1997 mostrava que apenas 1,8% dos jovens pretos e pardos frequentavam algum curso superior no país (IPEA, 2020). Consoante Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2001), menos de 2% de estudantes negros(as) estavam matriculados(as) nas instituições universitárias públicas e particulares, sendo que, deste grupo, somente 15%

terminam o ensino superior (HAAS, 2012, p. 841). Ainda de acordo com o autor (2012, p. 842), segundo dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) de 2008, 57,9% dos estudantes universitários brasileiros eram brancos, enquanto pretos e pardos representavam 28,9% do número de matrículas, o que expressa o caráter estrutural das desigualdades raciais no Brasil.

Assim, se tomarmos a perspectiva de Schwartzman (2013, p. 57) sobre o caráter democratizador e plural de uma Universidade, isso deve ser um princípio a nortear a educação, em especial, a superior, através da oportunização e participação de todos nos espaços sociais. Sobre isso, o autor destacou:

Um dos principais objetivos, que sempre acompanhou a expansão da educação em todo o mundo, é a função democratizadora da Universidade. Na época moderna, a conquista do direito à educação passou a ser considerada como parte da ampliação do próprio conceito de cidadania, junto com o direito ao voto e a condições mínimas de assistência social, salário e condições adequadas de trabalho. No início, vinculada somente à educação básica ou primária, essa noção foi gradativamente se estendendo a níveis educacionais cada vez mais altos, até atingir a educação superior. De acordo com essa concepção, o sistema educacional, e o sistema universitário em particular, teria a grande função de dar a todos uma oportunidade igual de participação da sociedade, ao mesmo tempo em que selecionaria os mais qualificados para o exercício das diversas funções profissionais. (...) Na versão moderna dos economistas, a Universidade seria a instituição que dotaria cada um de um capital humano que produziria cada vez mais riquezas, e iria, gradativamente, acabando com as desigualdades e aumentando o desenvolvimento do país.

Dessa forma, como vimos no tópico anterior, em 2002, surgem as primeiras instituições de nível superior a adotarem ações afirmativas referentes à reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e outros grupos sociais, a saber: as Universidades Estaduais do Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul, através de leis estaduais, e, no caso da Bahia, por meio de deliberações internas. Em âmbito federal, a primeira universidade a instituir a política de cotas raciais foi a Universidade de Brasília (UNB) em 2003, também mediante deliberações internas da instituição (BEZERRA; GURGEL, 2012; CORDEIRO; DIALLO; CORDEIRO, 2019 *apud* GODOI e SANTOS, 2021, p. 14).

Interessante pontuar que, não raro, a implementação diversificada da política de cotas nesse período é fruto, especialmente, da reivindicação de direitos pelos movimentos sociais, notadamente o movimento negro, que impulsionaram a definição de políticas públicas direcionadas para a inclusão social e racial,

estabelecidas pelos conselhos universitários com base na autonomia universitária (SANTOS, 2012).

No caso da Universidade Federal do Ceará, a adoção de um sistema de cotas para o acesso de alunos de instituições públicas, bem como para negros, pardos, indígenas, deficientes, dentre outros grupos, começou a ser debatida em 2005, motivada pela Recomendação 15, de 30 de março de 2005, do Ministério Público Federal no Ceará (MPF/CE). O documento recomendava que a universidade implantasse um “sistema de cotas, com percentuais de vagas reservadas ou de pontuação diferenciada”, baseado no art. 206 da Constituição Federal (NASCIMENTO, 2016, p. 63).

Na sequência, instigado pela recomendação, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE designou o Grupo de Trabalho de Política de Ações Afirmativas (GTPAA), instituído com o objetivo de fomentar o debate sobre as cotas e a sua viabilidade de implantação na UFC, além de emissão de um parecer ao MPF/CE. O grupo foi composto por professores representando as faculdades, centros e pró-reitorias da UFC, conforme Portaria nº 706, de 11 de maio de 2005 (ANEXO B) (NASCIMENTO, 2016, p. 63).

Nesse íterim, o CEPE, em sessão extraordinária, realizada em 17 de junho de 2005, deliberou pelo indeferimento da recomendação do MPF/CE, sob a alegativa de que não se dispunha, naquele momento, do real perfil do estudante da UFC e que a universidade poderia já estar atendendo aquilo que o MPF solicitava, pois já implementava várias ações elencadas como políticas afirmativas. Dessa forma, houve entendimento no sentido de que a questão deveria ser mais debatida, sendo prematura a sua adoção naquele momento (NASCIMENTO, 2016, p. 63).

Assim, a discussão sobre o tema continuou ao longo de 2005 a 2006, tendo o GTPAA, após a promoção do I Ciclo de Debates Sobre Políticas de Ações Afirmativas com a comunidade universitária, elaborado um relatório contendo parecer favorável à adoção de um programa de cotas na UFC, que incluíam estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência motora, auditiva ou visual, além de elencar algumas ações com vistas a viabilizar a implantação do sistema na universidade (NASCIMENTO, 2016, p. 64).

Conforme relatório apresentado pelo GTPAA, foi realizada uma pesquisa sobre o perfil dos discentes da UFC, sendo constatado que, no ano de 2005, estudantes pardos e negros eram maioria dentre os estudantes de origem popular

(58%). Contudo, na distribuição por curso na UFC, constatou-se baixíssimo índice desses estudantes em cursos como Direito, Psicologia, Farmácia e Odontologia. Além disso, foi verificado que eles não participavam do corpo discente de Medicina, por exemplo, assim como de outros cursos de graduação da área da saúde (GTPAA, 2006 *apud* NASCIMENTO, 2016, p. 64).

Nesse contexto, após quase doze meses de discussões e debates públicos, o GTPAA enviou o seu relatório ao CEPE, que foi deliberado em reunião no dia 9 de agosto de 2006. Apesar do parecer favorável do GTPAA, os conselheiros do CEPE manifestaram-se de forma contrária à proposta de adoção de um programa de cotas para acesso aos cursos de graduação da UFC, com 19 votos contrários e 4 favoráveis. O referido Conselho embasou sua decisão, mais uma vez, na justificativa de que a universidade já desenvolvia políticas afirmativas suficientes para os seus discentes, não sendo, assim, obrigada a adotar mais uma (NASCIMENTO, 2016, p. 65).

Provavelmente, a ausência de uma estrutura legal garantidora de recursos para essa implantação tenha impactado na decisão, assim como o fato de já tramitar no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3627/2004, que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior (NASCIMENTO, 2016, p. 65).

De acordo com Godoi e Santos (2021, p. 15), no período de 2006 a 2008, na educação superior, foram implementadas ações afirmativas de reserva de vagas em 21 instituições federais. Apesar dessas ações terem sido efetivadas através de deliberações internas de cada instituição, havia um incentivo do Executivo na adoção dessas práticas, especialmente, através da incorporação dos programas nos atos de criação de novas instituições. Bem como estabelecendo políticas de inclusão nas diretrizes do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cuja adesão ao programa implicava o cumprimento de metas, entre as quais a de aumentar o número de matrícula em 50%, em cada curso de graduação, de alunos oriundos de escolas públicas.

.Em 2012, 70 universidades públicas (estaduais e federais) já estavam adotando programas de ação afirmativa (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 308 *apud* GODOI e SANTOS, 2021, p. 15). Assim, antes da edição da Lei

12.711, as políticas afirmativas até então implementadas já havia modificado, de forma significativa, o cenário de brancos e negros nas universidades.

Em virtude da implantação desse sistema de cotas nas Universidades, em especial, na Universidade de Brasília, foram impetradas várias ações judiciais questionando a sua legalidade. Entre as quais, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, que foi apreciada, em abril de 2012, pelo Supremo Tribunal Federal, após dois anos de debates e audiências públicas, e julgada improcedente por decisão unânime do plenário. Essa decisão, de acordo com Silva (2019 *apud* IPEA, 2020, p.8), foi um divisor de águas para a “difusão e validação normativa das propostas de ação afirmativa para negros, não apenas no ensino superior, como em outros campos da vida social” (IPEA, 2020, p. 7-8).

Dessa forma, as ações implementadas pelas universidades, assim como esse julgamento, em especial, e os demais sobre o assunto no STF, prepararam o terreno para a lei de cotas, que pouco tempo depois foi editada. Oportuno registrar que a Lei de cotas deriva de um projeto de lei de 2004, anteriormente citado, de iniciativa do Executivo Federal, que enfrentou resistência e polêmicas durante o processo legislativo. Foi resultado de um longo e complexo debate no cenário político brasileiro, com intensas negociações entre parlamentares, representantes do movimento negro, instituições de ensino superior e outros atores envolvidos. Após diversas modificações e ajustes, o projeto foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 2012 e, posteriormente, pelo Senado Federal (BRASIL, 2004, p. 2).

A lei foi sancionada pela então presidente Dilma Rousseff e publicada em 30 de agosto de 2012. Foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Ademais, há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas. Em 2016, a Lei foi editada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, regulamentada pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, que incluiu as pessoas com deficiência no rol dos beneficiários da política de reserva de vagas (BRASIL, 2012).

Com isso, a Lei uniformizou os critérios e definiu as diretrizes e regras de transição gradual para sua aplicação. Assim, a lei estabelece a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos provenientes integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas - 50% do total de vagas da instituição, serão subdivididas – metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio³ *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio *per capita*. Nos dois casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a normatização passou a ser aplicada nos processos seletivos a partir de 2013 e, de forma completa, a partir de agosto de 2016, quando encerrava o período de transição estabelecido pela lei, a despeito de muitas IES terem finalizado a implementação total das cotas antes desse prazo (SANTOS, SILVA E SILVA, 2013; DAFLON, FERES JÚNIOR E MORATELLI, 2014 *apud* IPEA, 2020), como é o caso da Universidade Federal do Ceará. Consoante Godói e Santos (2021, p. 17), no período de 2012 a 2016, o número de estudantes provenientes do ensino médio em escolas públicas nas instituições federais de ensino superior passou de 55,4% para 63,6% e o de estudantes pardos, pretos e indígenas oriundos de escolas públicas passou de 27,7% para 38,4%. Ademais, de acordo com dados do Ipea (2020, p. 32), antes da aplicação da Lei de Cotas, em 2012, somente 13,1% dos estudantes haviam ingressado por meio de ações afirmativas, já, em 2017, quando a lei já estava plenamente aplicada, esse percentual passa a ser 39,6%.

Oportuno registrar que a lei de cotas foi implementada nas universidades e institutos federais através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), uma plataforma digital única administrada pelo Ministério da Educação (MEC), que, a partir de 2010, passou a concentrar o processo de ingresso nas universidades públicas, através do

³ Com a atualização da Lei de Cotas (12.711/2012) pela Lei 14.723/2023, o valor da renda familiar foi reduzido para um salário mínimo.

ranqueamento dos candidatos por meio de seus resultados no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem (SENKEVICS, 2023, p. 4).

No contexto da Universidade Federal do Ceará, houve adesão ao Sisu em 2010, para ingresso em 2011, englobando 100% das vagas da graduação presencial. No tocante à Lei de Cotas, em 30 de outubro de 2012, por *ad referendum* do Conselho Universitário, através da Resolução nº 18/CONSUNI (ANEXO A), a reserva foi implementada a partir de 2013, com o percentual mínimo de 12,5% das vagas - um universo de 783 discentes do total de 6.258. Oportuno pontuar que a decisão do Conselho Universitário de reservar apenas o percentual mínimo estabelecido pela lei para as cotas resultou em um protesto no dia 30 de novembro de 2012, realizado por estudantes secundaristas e por alguns estudantes da própria UFC favoráveis à adoção da política de cotas. À época, os jardins da reitoria foram ocupados pelos manifestantes, que exigiam a implementação total do percentual de vagas para as cotas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012 *apud* ARAÚJO, p. 66-67).

De acordo com entrevista concedida pelo então Reitor da UFC, Prof. Jesualdo Pereira Farias, ao Sindicato dos Docentes da Universidade Federal do Estado do Ceará - ADUFCE e notícias extraídas do Portal da UFC, a UFC iniciou com esse percentual em virtude do orçamento da União para as Universidades ter sido aprovado antes da lei e, portanto, não contemplar as despesas advindas dessa demanda, que implicaria em aumento das verbas para a assistência estudantil, tais como moradia, alimentação, livros, transporte, entre outros (BLOG DA ADUFC, 2013 *apud* ARAÚJO, p. 67; NASCIMENTO, 2016, p. 71; Portal de notícias da UFC, 2012).

Ademais, para o reitor, havia necessidade de uma reestruturação interna, especialmente no setor pedagógico, para atender sem discriminação todos os discentes e reduzir assimetrias existentes entre os egressos de escolas públicas, que correspondiam a, aproximadamente, 36% dos ingressantes após a adoção do ENEM. O reitor pontuou ainda, para exemplificar, as desigualdades na distribuição do percentual de ingressantes de escolas públicas entre os cursos de graduação, cursos como medicina, odontologia, direito, engenharias e psicologia tinham em torno de 4 a 5 alunos provenientes da rede pública (BLOG DA ADUFC, 2013).

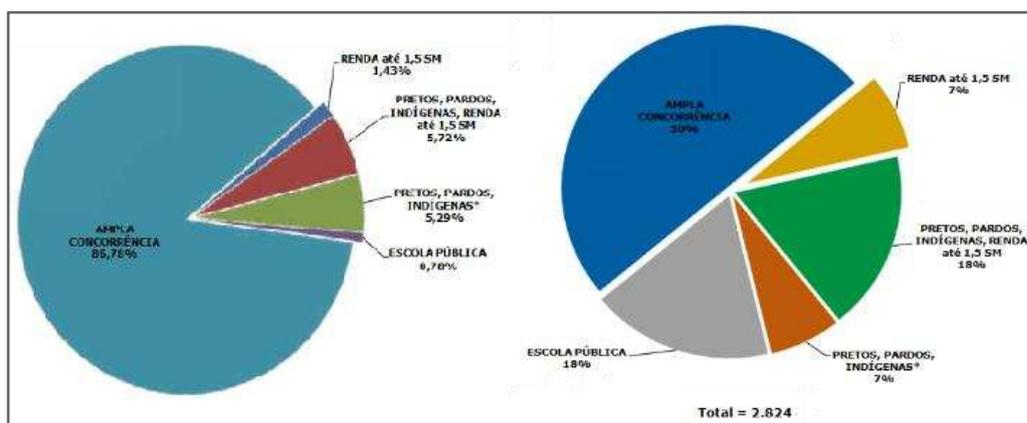
Todavia, a partir de 2014, a UFC, antecipadamente ao previsto na lei, que definiu o prazo máximo de cumprimento integral do percentual de reserva de vagas para até 2016, passou a adotar integralmente a reserva de 50% de suas vagas para

cotistas. Vale mencionar que, a época, no Ceará, conforme dados do censo demográfico do IBGE, o percentual mínimo equivalente ao da soma de pretos, pardos e indígenas correspondia a 67%, sendo 62% de pardos, 4,8% de pretos e 0,2% de indígenas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014).

No que diz respeito à nomenclatura das cotas utilizada na UFC, houve mudanças ao longo da trajetória da Lei, dessa forma, optamos por não inserir essas alterações na pesquisa, uma vez que a página da UFC está atualizada com a última versão. Assim, atualmente, essa relação não é mais definida por letras e números, mas somente por letras, que se relacionam à própria descrição de cada modalidade.

Após a adoção da reserva de vagas, é possível constatar a significativa mudança na distribuição dos ingressantes na UFC, como se observa nas figuras abaixo extraídas do Anuário Estatístico da UFC 2014 (ano base 2013) e 2015 (ano base 2014).

Figura 5 - Sistema de Cotas Sociais da UFC 2013 e 2014



Fonte: Anuário estatístico da UFC. Disponível em: https://www.ufc.br/anuario_estatistico/_ufc_2014.

Antes da implantação da Lei de Cotas na UFC, consoante dados do Anuário Estatístico da UFC 2014 ano base 2013, os alunos ingressantes na UFC eram provenientes, em sua grande maioria, de escolas privadas, conforme se observa na Figura 6 - Tipo de Escola do Ensino Médio dos Ingressantes do Sisu/UFC de 2011 a 2014, e na Figura 7 - Comparação da origem da escola e a renda familiar dos ingressantes - 2007 a 2014, em que se pode constatar que o percentual de ingressantes de escola pública na UFC foi significativamente aumentando ao passo que a renda familiar média foi diminuindo.

Figura 6 - Tipo de Escola do Ensino Médio dos Ingressantes do Sisu/UFC de 2011 a 2014

Ano	Especificação	Fortaleza	Sobral	Quixadá	Crateús	Russas
2011	Pública	914	82	74	-	-
	Maior parte pública	139	17	7	-	-
	Privada	3.230	252	57	-	-
	Maior parte privada	171	21	3	-	-
	Outros	5	1	-	-	-
	Total	4.459	373	141	-	-
2012.1	Pública	691	100	103	-	-
	Maior parte pública	106	7	5	-	-
	Privada	2.309	157	35	-	-
	Maior parte privada	139	13	3	-	-
	Outros	3	-	-	-	-
	Total	3.248	277	146	-	-
2012.2	Pública	327	33	-	-	-
	Maior parte pública	47	4	-	-	-
	Privada	974	85	-	-	-
	Maior parte privada	47	5	-	-	-
	Outros	2	-	-	-	-
	Total	1.397	127	-	-	-
2013	Pública	1.377	192	122	-	-
	Maior parte pública	148	12	5	-	-
	Privada	3.133	278	44	-	-
	Maior parte privada	171	23	8	-	-
	Outros	4	1	-	-	-
	Total	4.833	506	179	-	-
2014	Pública	2.471	277	122	33	31
	Maior parte pública	110	8	2	-	2
	Privada	2.065	200	43	2	13
	Maior parte privada	109	18	4	1	-
	Outros	-	-	-	-	-
	Total	4.755	503	171	36	46

Fonte: Anuário estatístico da UFC. Disponível em: https://www.ufc.br/anuario_estatistico/ufc_2014_2013.

Figura 7 - Comparação da origem da escola e a renda familiar dos ingressantes - 2007 a 2014

Especificação	Processo seletivo vestibular				ENEM/SISU				
	2007	2008	2009	2010	2011	2012.1	2012.2	2013	2014
Percentual de alunos oriundos de escola pública	27,7	25,4	28,0	31,4	27,1	31,3	28,0	36,3	55,5
Renda familiar média (salários mínimos)	7,4	6,5	6,3	6,0	5,7	6,1	5,5	4,9	4,0

Fonte: Anuário estatístico da UFC. Disponível em: https://www.ufc.br/anuario_estatistico/ufc_2014_2013.

Dessa forma, não obstante a baixa representatividade de alunos de escolas públicas, a distribuição desse percentual entre os cursos de graduação sempre esteve longe de ser equânime. Cursos como medicina, odontologia, direito, engenharias e psicologia, por exemplo, apresentavam apenas cerca de 4 ou 5 alunos oriundos das escolas públicas (BLOG DA ADUFC, 2013). Logo, a Lei de Cotas vem, inegavelmente, modificando o perfil dos estudantes da UFC no decorrer de sua implementação, especialmente, nos cursos de maior prestígio social.

Como ponto importante a ressaltar, a despeito da Lei de Cotas ser comumente associada como a “lei das cotas raciais na universidade”, não está previsto nela, a rigor, reserva de vagas por critérios pura ou exclusivamente raciais, ou seja, os critérios raciais somente são levados em consideração após a aplicação de um critério socioeconômico, qual seja, o do candidato ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública (GODOI e SANTOS, 2021, p. 12).

Outro fator relevante a ser mencionado é que, à luz dos estudos produzidos a partir do início dos anos 2000, os supostos resultados adversos da política de cotas não foram concretizados. Ou seja, não houve ocorrências de graves conflitos raciais nos espaços universitários, apesar de serem constatadas algumas fraudes na autodeclaração, mas que já foram solucionadas com o procedimento da heteroidentificação, já validado pelo STF (GODOI e SANTOS, 2021, p. 18). Inclusive, um dos efeitos gerados ao longo da implementação da Lei de Cotas não apenas na UFC foi a instituição de comissões administrativas de heteroidentificação.

Nesse quesito, atualmente, conforme portal da UFC, a Comissão de Validação das Declarações Étnico-Raciais (CVDE), criada em 2021, um desdobramento da comissão de heteroidentificação, instituída em 2019, foi implementada para examinar as denúncias de ocupação indevida das vagas reservadas a candidatos pretos e pardos em cursos de graduação. A CVDE, no entanto, atua desde o processo de matrícula dos estudantes nos procedimentos complementares à autodeclaração étnico-racial, entre os quais a avaliação presencial de traços fenotípicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Portal de notícias, 2023).

A partir de 2022, além da autodeclaração, os candidatos a essa categoria, tem que enviar um vídeo para fins de comprovação da condição racial declarada, que serão analisados pela Comissão de Verificação de Vídeo e Heteroidentificação - CVV (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Portal de notícias, 2023). Vale ressaltar que, com relação às comissões de heteroidentificação, ainda há poucos estudos sobre o assunto.

Além disso, no tocante ao nível acadêmico dos alunos cotistas, os estudos indicam que não há diferença de rendimento nas universidades privadas (Prouni). E nas Universidades Públicas, o rendimento dos não cotistas costuma ser de fato superior ao dos cotistas em cursos da saúde, mas, na média geral, as

diferenças não são relevantes (CARVALHO, 2016, p. 343; CAVALCANTI; ANDRADE; TIRYAKI; COSTA, 2019; PINHEIRO, 2014; *apud* GODOI e SANTOS, 2021, p. 18). Contudo, segundo pesquisa de Araújo (2021), a evasão dos cotistas é significativamente maior que os demais, em todas as grandes áreas do conhecimento. Além disso, de acordo com o estudo, a média da Taxa de Sucesso de Graduação (TSG) de cotistas, analisada de forma agregada e considerando todos os cursos de graduação, entre os anos de 2017 e 2019, é significativamente inferior à de alunos não cotistas (ARAÚJO, 2021).

No contexto dos cursos que serão pesquisados no presente trabalho, de acordo com Informativo do IBGE (Desigualdades Sociais, 2022), o Censo da Educação Superior 2020, do INEP, mostrou que, dentre as 10 áreas específicas de graduação presencial com o maior número de matrículas, as áreas de Pedagogia e de Enfermagem apresentavam as maiores proporções de pretos e pardos - 47,8%, dos quais 11,6% de pretos e 36,2% de pardos, e 43,7%, sendo 8,5% de pretos e 35,2% de pardos, respectivamente. Além da Enfermagem, o Curso de Odontologia apresentou a proporção de 33,5%, sendo 4,4% de pretos e 29,1% de pardos.

Outro efeito produzido pela implementação da Lei de Cotas, desta vez no cenário da UFC, que será abordada na próxima seção, a partir de 2017, todos os instrumentais necessários para a graduação, que eram comprados pelos próprios estudantes, com valores em torno de 15 a 20 mil reais, passaram a ser emprestados a todos os discentes do curso, independentemente da renda ou modalidade de ingresso no curso. Além disso, há que se ressaltar que, a partir de 2021, as cotas passaram a ser adotadas também na Pós-Graduação da UFC.

Nessa perspectiva, oportuno destacar que os estudos têm convergido no sentido de que a Lei de Cotas tem potencial para contribuir tanto para que a universidade atinja a sua missão pública de ser um espaço plural e diverso, quanto a proporcionar a aceitação da opinião pública no que diz respeito às ações afirmativas, já que há também um critério socioeconômico (PAIVA; ALMEIDA, 2010, *apud* DAFLON, FERES JÚNIOR E CAMPOS, 2013).

Vale pontuar que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, houve uma atualização da Lei de Cotas, que foi alterada pela Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023, que incluiu os discentes quilombolas como destinatários das cotas e reduziu o teto da renda familiar dos estudantes que ingressam na educação superior por meio do perfil socioeconômico. Antes o valor exigido era de um salário mínimo e

meio, em média, por pessoa da família, passando agora a ser de um salário mínimo. Além disso, houve mudança no mecanismo de ingresso, anteriormente, o cotista concorria apenas às vagas destinadas às cotas, ainda que ele tivesse pontuação suficiente na ampla concorrência. A partir da atualização, primeiramente, o candidato concorre na ampla concorrência e, depois, nas reservas de vagas para cotas. No caso da UFC, antes disso acontecia somente a partir da Lista de Espera. Ademais, a lei também estabelece que os cotistas tenham prioridade no recebimento do auxílio estudantil, incluindo políticas afirmativas para seleções na pós-graduação.

Nesse sentido, é inegável que o acesso de pretos e pardos na educação superior aumentou consideravelmente em virtude da adoção de ações afirmativas, em especial, da lei de cotas. Contudo, para avaliarmos as cotas, faz-se necessário investigar as políticas de assistência voltadas para viabilizar a permanência e conclusão dos estudos pelos discentes em situação de vulnerabilidade econômica e social, uma vez que o ingresso ao ambiente universitário, por si só, não garante a efetiva democratização, devido aos custos envolvidos, especialmente, nos cursos da área da saúde.

5.2 A Articulação da Lei de Cotas com a Política de Assistência Universitária na Universidade Federal do Ceará

Com a implementação da Lei de Cotas e o significativo ingresso de alunos com vulnerabilidades socioeconômicas nas Universidades Públicas, era de se esperar que as políticas de assistência universitária assumissem um papel de relevância e centralização e passassem a ser ainda mais necessárias e requisitadas. Nesse sentido, a preocupação de assistir os estudantes de baixa renda na educação superior visando, essencialmente, reduzir as taxas de evasão e contribuir para a permanência e conclusão dos cursos foi assumida formalmente pelo Governo Federal, em 2007, por meio da instituição do Programa Nacional de Assistência Universitária - PNAES, um marco histórico e representativo para a temática. (BRASIL, 2007).

O programa foi formalizado através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, sendo regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o programa e estabelece o atendimento prioritário a

discentes provenientes do ensino público ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Através do programa, os recursos para a assistência estudantil no orçamento das universidades foi garantido. A referida norma preceitua como objetivos para a consecução desse fim (BRASIL, 2010):

- I - democratizar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Vale ressaltar, ainda, que, de acordo com o Decreto, as medidas de assistência universitária do PNAES deverão ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, creche, transporte, assistência à saúde, cultura, esporte, entre outras (BRASIL, 2010). O normativo também estabelece que as ações de assistência universitária serão executadas pelas instituições federais de ensino superior, que ficarão responsáveis pelo estabelecimento das condições para o recebimento da assistência pelo alunado, bem como dos meios de acompanhamento e avaliação do PNAES (PRAE/UFC, 2013).

Antes de adentrarmos, propriamente, no contexto das políticas de assistência na Universidade Federal do Ceará, vale a pena trazer algumas reflexões teóricas sobre a assistência estudantil. Consoante Vasconcelos (2010), a trajetória da Assistência Estudantil no Brasil está interligada à trajetória da política de Assistência Social, já que ambas são fruto dos movimentos sociais em prol do fim da ditadura militar e pela promulgação de uma nova Constituição Federal. Para Barbosa (2009, p. 39), a política de assistência universitária deve ser entendida como:

O conjunto de políticas realizadas através dos programas de Promoção, Assistência e Apoio, que têm como objetivo principal criar condições que contribuam para a permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior, melhorando sua qualidade de vida e conseqüentemente seu desempenho acadêmico e de cidadãos.

Na perspectiva de Vargas (2008, p. 50), os obstáculos de cunho econômico quer seja pela impossibilidade financeira de acessar importantes bens e práticas culturais ou pela demanda de conciliar estudo e trabalho podem impactar a trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda. Comprovando esse

pensamento, consoante estudo de Araújo (2021), apesar de não haver diferença significativa entre os índices de rendimento acadêmico de alunos cotistas e não cotistas na UFC, a taxa de evasão de cotistas é significativamente maior que os demais em todas as grandes áreas do conhecimento.

Para Araújo (2003), a assistência estudantil é marcada por ambiguidades e contradições, sendo entendida como investimento, e também como direito de cidadania. Alves (2002, p. 29) pontua:

A Universidade tem a tarefa de formar agentes culturais mobilizadores que usem a educação como instrumento de luta pela ampliação dos direitos humanos e pela consolidação da cidadania.
[...] Por isso há a necessidade da democratização do Ensino Superior, democratização essa voltada não apenas a ações de acesso à universidade pública gratuita, como também com mecanismos para a permanência, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

Assim, no âmbito da UFC, a Resolução nº 08/CEPE, de 26 de abril de 2013, regulamentou a concessão de bolsas e auxílios financeiros para estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará e estabeleceu suas normas de funcionamento (PRAE/UFC, 2013). Nesse sentido, a unidade gestora de políticas para a promoção e assistência aos discentes de graduação é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, que, de acordo com a sua *homepage*, tem como missão “Fortalecer o vínculo institucional do estudante pelas condições de acesso, permanência, melhoria contínua e qualidade de vida.” E como metas principais para o alcance de sua missão (2024):

Ampliar as condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na UFC; Viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes; Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico individual; Agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Nesse sentido, as políticas de assistência universitária geridas pela PRAE envolvem Programas de Bolsas (Iniciação Acadêmica e de Incentivo ao Desporto), Moradia (Residência Universitária), Assistência à Saúde e Alimentar e Auxílios (moradia, residente, creche, emergencial, ajuda de custo, isenção da taxa do RU, entre outros), além do Restaurante Universitário e Atendimento Médico-Odontológico, Apoio Psicopedagógico, Atendimento Pericial, bem como as

atividades desenvolvidas através de programas e projetos e o transporte intercâmpus e intracampus. Com relação ao transporte, a responsabilidade é da Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental (UFC-INFRA). No tocante à assistência médico-odontológica, a gestão é realizada pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, através da Coordenadoria de Perícia e Assistência ao Servidor e Estudante (CPASE).

Importante destacar que, no que diz respeito ao Programa de Residência Universitária (PRU), a UFC disponibiliza 10 residências universitárias, todas em Fortaleza, oferecendo 417 vagas no total. Além disso, das 10 residências universitárias, 9 estão no *Campus* do Benfica, e apenas 1 no *Campus* do Pici. Dessa forma, no *Campus* do Porangabussu, onde os Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem são ofertados, não há residência universitária.

A centralidade e importância das ações relacionadas à permanência e conclusão dos estudantes na graduação, foi, inclusive, como vimos no tópico anterior, argumentada pelo então reitor da UFC Jesualdo Farias, quando da adesão da UFC ao percentual mínimo de 12,5% das vagas para cotas. À época, o reitor justificou a impossibilidade de adoção de imediato do percentual de 50% das vagas, uma vez que isso implicaria no aumento das políticas de assistência. Ou seja, no quantitativo de bolsas, de vagas nas Residências Universitárias ou ampliação do Auxílio-Moradia, além de ampliação da oferta de refeições, o que não estava previsto no orçamento da Universidade, uma vez que este havia sido aprovado antes da Lei de Cotas (BLOG DA ADUFC, 2013 *apud* ARAÚJO, 2021, p. 67; NASCIMENTO, 2016, p. 71; Portal de notícias da UFC, 2012).

Corroborando com a relevância da política de assistência, segundo dados constantes da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018, publicada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o número de alunos na faixa de renda mensal familiar *per capita* até um e meio salários mínimos, que, em 2014, era de 66,2%, saltou para 70,2% em 2018 (ANDIFES, 2019), considerando o incremento de estudantes de baixa renda nas universidades após a Lei de Cotas.

Dados como esse reforçam a necessidade de um olhar mais cuidadoso para a assistência estudantil, colocando-a como indispensável para a democratização do ensino superior e, portanto, indissociável da política de cotas,

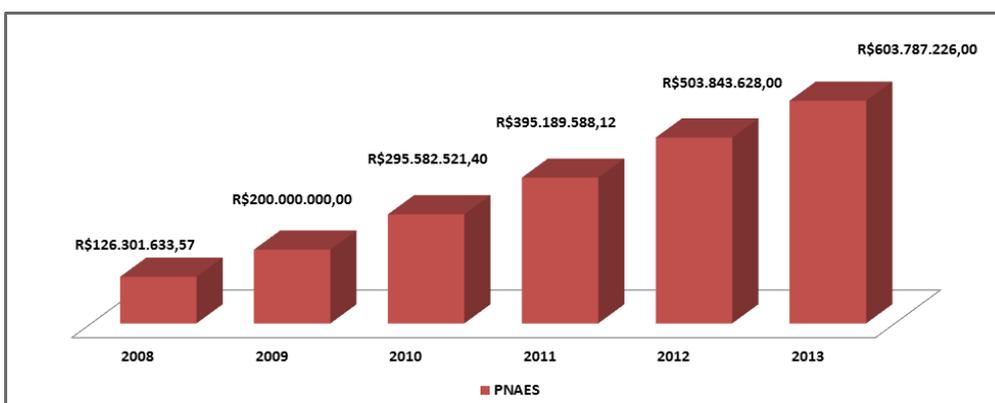
uma vez que não é suficiente garantir o acesso, mas, também, e sobretudo, faz-se necessário assegurar a permanência e a conclusão do curso de graduação, para, de fato, a efetivação do direito às cotas.

Oportuno contextualizar que as ações de assistência universitária, até o ano de 2007, não tinham uma normatização nacional, tampouco havia orçamento específico, assim, as atividades eram executadas pelas universidades de forma autônoma, com ações pontuais, isoladas e sem caráter obrigatório. Dessa forma, as instituições usavam recursos da dotação orçamentária geral (PALAVEZZINI E ALVES, 2019).

No entanto, antes do PNAES, há que se destacar o crescente reconhecimento da importância da articulação entre acesso e assistência estudantil para a democratização do ensino superior em instrumentos normativos importantes, como a previsão na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu como princípio “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação, que foram incorporando, cada vez mais, avanços nesse sentido (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2010).

No tocante aos recursos do PNAES, de acordo com dados extraídos do Portal do MEC, conforme Figura 8 - Evolução dos recursos destinados ao PNAES, o programa recebeu R\$126,3 milhões em investimentos no primeiro ano. No ano seguinte, foram R\$200 milhões. Em 2010, foram disponibilizados R\$295,5 milhões de reais. Já em 2011, R\$395,1 milhões; em 2012, R\$503,8 milhões; e em 2013, o valor alcançou R\$603,7 milhões de reais.

Figura 8 - Evolução dos recursos destinados ao PNAES



Fonte: Portal MEC <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/assistencia-estudantil>.

No cenário da UFC, houve significativo incremento nos valores destinados para assistência estudantil ao longo do período compreendido entre 2012 (ano que antecedeu a implementação das cotas) a 2024, conforme se observa na figura abaixo extraída do Painel do Orçamento Federal, que pode ser acessada por qualquer cidadão.

Figura 9 - Valores disponibilizados para assistência estudantil na UFC de 2012 a 2024

Valores em R\$1,00							
Ano	Órgão Orçamentário	Unidade Orçamentária	Programa	Ação	Empenhado	Liquidado	Pago
Total					330.407.406	304.911.110	298.209.757
2012	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	2032 - Educação Superior - Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	17.494.846	12.676.414	12.030.808
2013	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	2032 - Educação Superior - Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	21.165.589	19.767.425	19.756.127
2014	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	2032 - Educação Superior - Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	18.941.597	18.576.061	18.467.649
2015	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	2032 - Educação Superior - Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	24.013.682	23.778.392	23.778.392
2016	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	2080 - Educação de qualidade para todos	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	23.571.240	22.905.762	22.905.762
2017	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	2080 - Educação de qualidade para todos	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	24.257.262	23.964.417	22.383.057
2018	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	2080 - Educação de qualidade para todos	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	24.916.578	24.089.109	22.560.999
2019	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	2080 - Educação de qualidade para todos	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	28.575.468	28.306.521	28.306.521
2020	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	5013 - Educação Superior - Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	28.026.249	27.884.540	27.884.540
2021	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	5013 - Educação Superior - Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	27.128.224	26.861.980	26.841.980
2022	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	5013 - Educação Superior - Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	29.403.759	29.136.710	28.807.811
2023	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	5013 - Educação Superior - Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	29.010.340	28.815.214	26.345.229
2024	26000 - Ministério da Educação	26233 - Universidade Federal do Ceará	5113 - Educação Superior: Qualidade, Democracia, Equidade e Sustentabilidade	4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	33.902.572	18.148.565	18.140.883

Status da Seleção:

Ano 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024

Órgão Orçamentário 26000 - Ministério da Educação

Unidade Orçamentária 26233 - Universidade Federal do Ceará

Função 12 - Educação

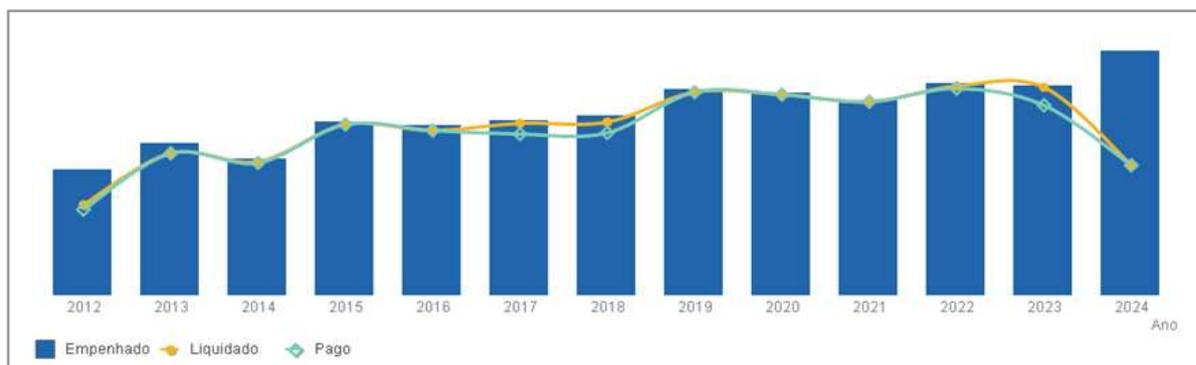
Subfunção 364 - Ensino Superior

Ação 4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior

Fonte: Painel do Orçamento Federal. Disponível em: <https://www1.siof.planejamento.gov.br/QvAJAXZfcExecucao>.

Na próxima tabela, também extraída do Painel do Orçamento Federal, pode ser observada a evolução orçamentária da assistência estudantil na UFC no período de 2012 a 2024 através dos exercícios (empenhado, liquidado e pago).

Figura 10 - Evolução Orçamentária da assistência estudantil na UFC de 2012 a 2024



Fonte: Painel do Orçamento Federal. Disponível em: <https://www1.siop.planejamento.gov.br/FExecucao>.

No caso dos discentes da Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, vale destacar que a Lei de Cotas proporcionou discussões e desdobramentos positivos não somente para os discentes cotistas, como para os demais alunos. No caso específico do Curso de Odontologia, em 2015, teve início, pela Direção da Faculdade, a discussão sobre a aquisição dos instrumentais necessários para a graduação, que eram comprados pelos próprios estudantes, com valores em torno de 15 a 20 mil reais.

Ao longo desse processo, houve mudança na gestão da Diretoria da FFOE, sendo formada uma comissão para proceder ao levantamento desse material, em conjunto com o Curso de Odontologia de Sobral. Após, houve a realização dos procedimentos para o processo licitatório de aquisição desses materiais pela UFC em 2016. Depois da aquisição, foi designada uma comissão para definir a forma de distribuição desses materiais, tendo o então Coordenador do Curso de Odontologia conduzido esse processo. A partir de 2017, todos os instrumentais passaram a ser emprestados a todos os discentes do curso, independentemente da renda ou modalidade de ingresso no curso.

Atualmente, além da cessão dos instrumentais, a PRAE/UFC disponibiliza, a partir de 2015, o auxílio emergencial no valor atual de R\$ 536,00 (quinhentos e trinta e seis reais) para assistir estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nessa questão de compra de materiais, desde que atendidos os requisitos estabelecidos em edital, conforme página de notícias da PRAE. (PRAE/UFC/EDITAIS E RESULTADOS, 2024).

Dessa forma, pode-se perceber que, ao se falar sobre cotas, não se pode desconsiderar o papel destacado da política de assistência estudantil para a

concretização daquele direito. Assim, abordar a trajetória da reserva de vagas para grupos excluídos perpassa, necessariamente, pela assistência estudantil. Essa articulação é fundamental, pois ambas estão imbricadas no processo de democratização do ensino superior. Além disso, analisar o caminho percorrido pela Lei de Cotas na UFC, implica, também, na abordagem do processo de heteroidentificação, uma vez que esse procedimento impacta diretamente na ocupação das vagas por aqueles que fazem jus ao direito.

5.3 Lei de Cotas e o Processo de Heteroidentificação na Universidade Federal do Ceará

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer que, tanto a Lei 12.711, de 30 de agosto de 2012, quanto a Portaria nº 18, do Ministério da Educação, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, estabeleceram a autodeclaração como requisito para a ocupação das vagas reservadas para pretos e pardos no Ensino Superior. Contudo, não houve, nesses instrumentos normativos, manifestação com relação ao critério de julgamento de validade desta autodeclaração, que, à medida que a lei de cotas foi sendo implementada, passou a ser necessário em função das denúncias de fraudes e os consequentes danos aos direitos das pessoas negras. Dessa forma, inexistente um procedimento administrativo uniforme e padronizado nesse sentido para todas as universidades públicas.

Nessa perspectiva, há que se registrar a previsão do termo “autodeclaração” nos normativos sobre o tema: no art. 1º, inciso IV, do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), no art. 3º da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), no art. 2º da Lei de Cotas no Serviço Público (Lei n. 12.990/2014), na Recomendação n. 41 do Conselho Nacional do Ministério Público (BRASIL, 2016a) e na Portaria Normativa n. 04 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (BRASIL, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018) (CAMILLOTO, B e CAMILLOTO, L., 2022). No caso do Estatuto da Igualdade Racial, ao definir quem é população negra, o parágrafo único do art. 1º (BRASIL, 2010) estabelece a autodeclaração como instrumento de identificação étnico-racial:

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

[...]

IV - 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;

Com relação à Portaria Normativa n. 04, publicada em 6 de abril de 2018, vale dizer que este normativo regulamentou o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014.

Dito isso, conforme levantamento e análise de dados extraídos do portal da UFC, quando a adoção de cotas para pretos e pardos foi implementada, em 2013, e até meados de 2019, a sua ocupação estava condicionada à entrega da autodeclaração, assinada pelo candidato, no ato da primeira matrícula. Todavia, ao longo desse período, a UFC, através de seus canais de comunicação, em especial a Ouvidoria, recebeu inúmeras denúncias de ocupação indevida dessas vagas, levando a Universidade, através da Pró-Reitoria de Graduação, a tomar a iniciativa de dialogar com a rede de Universidades Federais no sentido de estabelecer mecanismos para evitar a prática de condutas que não se coadunam com os objetivos das cotas raciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019).

Sob essa ótica, oportuno destacar que a autodeclaração possui presunção relativa de veracidade, pauta já apreciada pelo STF no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental ADPF 186 e presente na Recomendação n. 41 do Ministério Público Federal, supramencionada, que pontuou, conforme Camilloto e Camilloto (2022):

Considerando, no entanto, que a autodeclaração não é critério absoluto de definição da pertença étnico-racial de um indivíduo, devendo, notadamente no caso da política de cotas, ser complementado por mecanismos heterônomos de verificação de autenticidade das informações declaradas, tendo o STF, no julgamento da ADPF 186, se pronunciado especificamente sobre a legitimidade do sistema misto de identificação racial (BRASIL, 2016a).

Além disso, vale mencionar que, em 2017, a Procuradoria da República no Ceará, também fundamentada em denúncias, ajuizou Ação Civil Pública no sentido de judicializar a discussão. Através dessa ação, a Universidade, o Ministério Público e o Judiciário buscaram estabelecer, em conjunto, um modelo de procedimento para a ocupação dessas vagas. Nesse sentido, mediante sentença judicial, foi estabelecido, em abril de 2019, que “a UFC deveria formular e

implementar um sistema complementar à autodeclaração” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019).

Assim, a partir de 2020, foi implementada a heteroidentificação, que estabeleceu a possibilidade de confrontar a autodeclaração com o relatório emitido pela comissão de heteroidentificação - formada por 15 membros, dos quais 5 compõem a comissão principal, 5 a comissão revisional e 5 são suplentes, considerando a diversidade de cor e gênero. A comissão procederá, de forma presencial, a uma “identificação fenotípica com os estudantes convocados a partir de denúncias de ocupação irregular”. Havendo conflito entre a autodeclaração e o relatório da comissão de heteroidentificação, poderá ser solicitada uma segunda verificação por comissão diferente da primeira. Persistindo a divergência, o aluno deverá ter sua matrícula cancelada por não se enquadrar nos requisitos de cota pleiteada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019; 2020).

Comprovando a importância do estabelecimento de procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração, é válido citar trecho de notícia publicada no Portal da UFC, em 04 de junho de 2020,

[...] Em 2019, foram convocados 14 estudantes, 12 compareceram ao chamado. Desses, apenas 1 foi considerado cotista. Ao todo, em 2019, 13 alunos tiveram a matrícula cancelada após procedimento de heteroidentificação. Em 2020, a primeira etapa foi iniciada no dia 27 de fevereiro, com 20 alunos convocados. O procedimento ainda está em execução, em sua fase de recurso. O processo é sigiloso.

Vale registrar que, consoante Art. 5º da Portaria Normativa nº 4, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas, “Considera-se procedimento de heteroidentificação a identificação por terceiros da condição autodeclarada”. Adotando esse conceito, o § 1º do Art. 21 do Edital nº 002/2020-PROGRAD/UFC do Processo Seletivo Sisu 1º/2020 (Semestres Letivos 2020.1 e 2020.2) estabeleceu “Considera-se procedimento de heteroidentificação a verificação por terceiros da condição autodeclarada, realizado exclusivamente por comissão constituída para tal fim, por ato da Universidade Federal do Ceará.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2020).

Nesse contexto, sem a pretensão nessa abordagem de adentrar na subjetividade ou não dessa identificação, oportuno trazer o texto do § 3º do referido artigo:

Não serão consideradas na heteroidentificação: i. as características fenotípicas dos ascendentes, descendentes ou demais parentes do aluno; ii. os fatores genotípicos do aluno; e iii. quaisquer registros ou documentos pretéritos eventualmente apresentados, inclusive imagem e certidões referentes à confirmação em procedimentos de heteroidentificação realizados em concursos públicos federais, estaduais, distritais e municipais ou em processos seletivos de outras instituições de ensino superior.

Buscando aprimorar o processo de heteroidentificação, em 2022, a UFC anunciou novos procedimentos administrativos de validação para a ocupação das vagas destinadas às cotas raciais. A validação censitária, como foi chamado o novo procedimento, antecede o atual processo de heteroidentificação e compõe-se da inclusão de um vídeo – feito pelo próprio candidato seguindo as orientações técnicas e de roteiro especificadas no edital da PROGRAD (Anexo III do Edital nº 3/Prograd/Reitoria/UFC, de 14 de fevereiro de 2022), como parte da documentação obrigatória para matrícula de cotistas raciais na Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2022).

Oportuno pontuar que essa nova etapa no procedimento foi embasada na Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, supramencionada. Conforme Figura 11 - Passo a passo do procedimento de heteroidentificação na UFC, cada vídeo é analisado por um membro da Comissão de Verificação de Vídeo - CVV, que emite um parecer validando a autodeclaração ou convocando para heteroidentificação presencial. Nesse último caso, o candidato é avaliado pelos membros da Comissão de Heteroidentificação da UFC, em ambiente controlado e filmado, com a emissão de pareceres individuais, sendo o resultado fruto da decisão da maioria. Se houver indeferimento nessa etapa, o candidato tem sua solicitação de matrícula cancelada, podendo, contudo, recorrer da decisão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2022).

Figura 11 - Passo a passo do procedimento de heteroidentificação na UFC



Fonte: Portal da UFC, 2022.

Nesse íterim, em 2021, foi designada a Comissão de Validação das Declarações Étnico-Raciais (CVDE), um desdobramento da Comissão de Heteroidentificação, instituída em 2019, para examinar as denúncias de ocupação indevida das vagas reservadas. Posteriormente, para o desenvolvimento do trabalho de validação da matrícula dos cotistas raciais, instituiu-se a Comissão de Verificação de Vídeo e Heteroidentificação (CVV), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, que, posteriormente, teve sua composição alterada de três para cinco membros, buscando, de acordo com dados do portal, garantir a diversidade étnica dentro da própria junta (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Portal de notícias, 2023).

Consoante excertos publicados no portal da UFC (2022), no primeiro ano de aplicação da validação censitária:

No total, 2.326 vídeos foram enviados. Desses, 2.130 estudantes (ou 91,5% do total) tiveram a autodeclaração confirmada pela Comissão de Verificação de Vídeo (CVV) da UFC, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Os outros 196 candidatos, que não tiveram os vídeos deferidos na primeira análise, foram convocados para uma etapa posterior, criada para dar ainda mais confiabilidade ao processo: a heteroidentificação presencial.

Dos 196 convocados, 69 tiveram a autodeclaração racial confirmada pela Comissão de Heteroidentificação, responsável pelo procedimento presencial; 127 casos foram indeferidos e puderam recorrer do resultado.

Nesse contexto, como reportado no início da discussão, a legalidade das comissões de heteroidentificação já foi objeto de decisão pelo STF no julgamento da ADPF 186 (reafirmada no julgamento da Ação Declaratória de Constitucionalidade ADC n. 41, que tratou da constitucionalidade da Lei n. 12.990/2014), sendo permitida a sua adoção desde que sejam resguardados os princípios processuais da isonomia, ampla defesa e contraditório, além da dignidade da pessoa humana. Ou seja, pode-se afirmar que há normatização suficiente para permitir a adoção desse tipo de procedimento (CAMILLOTO; OLIVEIRA, 2020 *apud* CAMILLOTO, B.; CAMILLOTO, L., 2022).

Dessa forma, sem a pretensão de esgotar o assunto, buscou-se, neste tópico, fazer, em especial, um levantamento do caminho percorrido pela heteroidentificação no contexto da UFC. Além das notícias, buscou-se explorar os normativos e documentos da UFC sobre a temática. No tocante aos arquivos documentais, a despeito da exaustiva busca nos portais da UFC e da PROGRAD, não foi encontrado muito material para consulta e investigação.

Dessa forma, no que diz respeito ao processo de heteroidentificação na UFC, à medida que a implementação das cotas raciais foi amadurecendo e se consolidando na Universidade, pode se constatar, através das notícias e dos editais publicados pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC, que, apesar do lapso temporal de ação, houve uma crescente preocupação com a garantia da efetividade da reserva de vaga para aqueles que, de fato, são os titulares do direito. Embora, em parte, como mencionado, essas ações, *a priori*, tenham sido motivadas pelas denúncias de fraude nos canais de comunicação e pela judicialização da pauta pelo Ministério Público.

Considerando a importância de se investigar a política sob a perspectiva dos múltiplos sujeitos em seus variados contextos, a fim de compreender os possíveis avanços, desafios e transformações sociais, no próximo capítulo serão apresentados e discutidos os resultados da análise.

6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

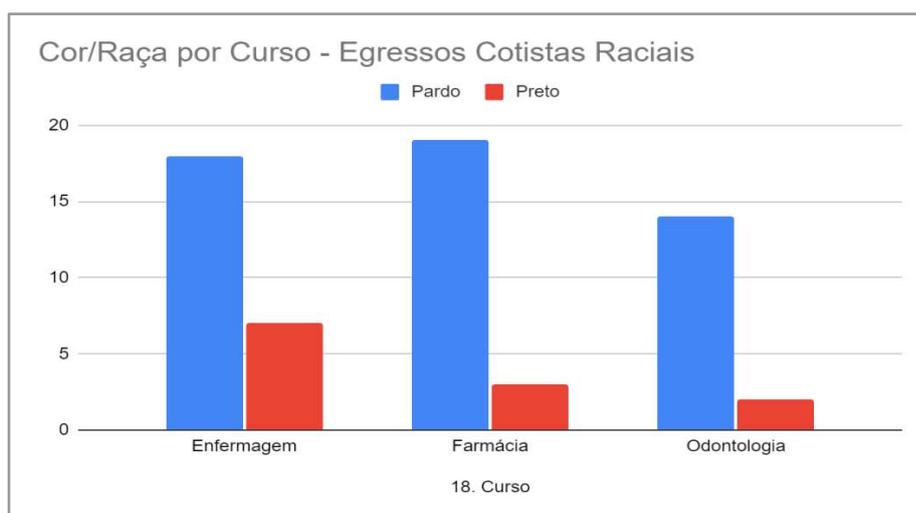
Neste capítulo, será apresentada a tabulação dos dados coletados, entretanto, para fins de enriquecer a discussão e possibilitar uma compreensão mais ampla da política, a análise será realizada de forma integrada aos resultados qualitativos no próximo capítulo (Capítulo 7).

6.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Neste momento da discussão, serão apresentados os dados coletados através do formulário *Google Forms* no tocante ao perfil dos egressos. O formulário teve a participação de 72 discentes, restando, ao final, 63 respostas válidas⁴.

Assim, com relação à identidade de gênero, tem-se que dentre os egressos 73% são mulheres cis (46) e 27% são homens cis (17). Destes, 77,8%, estão entre 25 e 34 anos, correspondendo a 49 egressos; 15,9% entre 18 e 24 anos, equivalente a 10 egressos, e 6,3% entre 35 a 44 anos, representando 4 egressos. Quanto à cor/raça, a maioria dos egressos da pesquisa são pardos, 81%, equivalente a 51 cotistas, e 19% são pretos, correspondente a 12 cotistas, conforme Gráfico 1 e Gráfico 2.

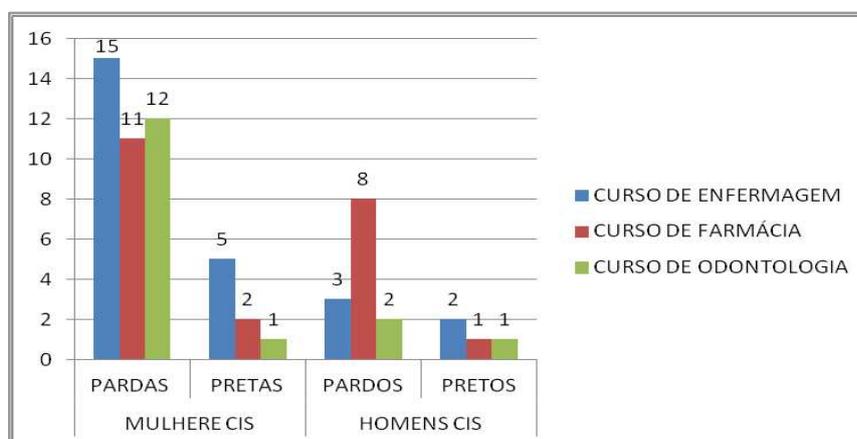
Gráfico 1 - Cor/Raça por Curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

⁴ Após verificação, foi constatado que 08 (oito) egressos cotistas sociais e 01 (um) egresso do Convênio de Graduação (PEC-G) responderam ao formulário, sendo essas respostas consideradas inválidas, já que não pertencem ao público-alvo da pesquisa.

Gráfico 2 - Identidade de gênero e raça/cor por curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Dentre os egressos, 69,8% estão solteiros, enquanto o percentual de casados ou em união estável corresponde a 27% e separados/divorciados 3,2%. Com relação a filhos, 90,5% não têm filhos e apenas 9,5% têm. No tocante ao chefe da família na época da graduação, a maioria dos egressos teve o pai como a pessoa que contribuiu com a maior parte da renda domiciliar (42,9%). Contudo, o percentual de egressos que teve a mãe como chefe da família foi bem aproximado (38,1%), tendo os demais cotistas reportado outros entes, tais como marido/cônjuge/esposo, padrasto, o próprio discente, mãe no começo e depois esposo, avós, ex-marido, perfazendo o total de 19%.

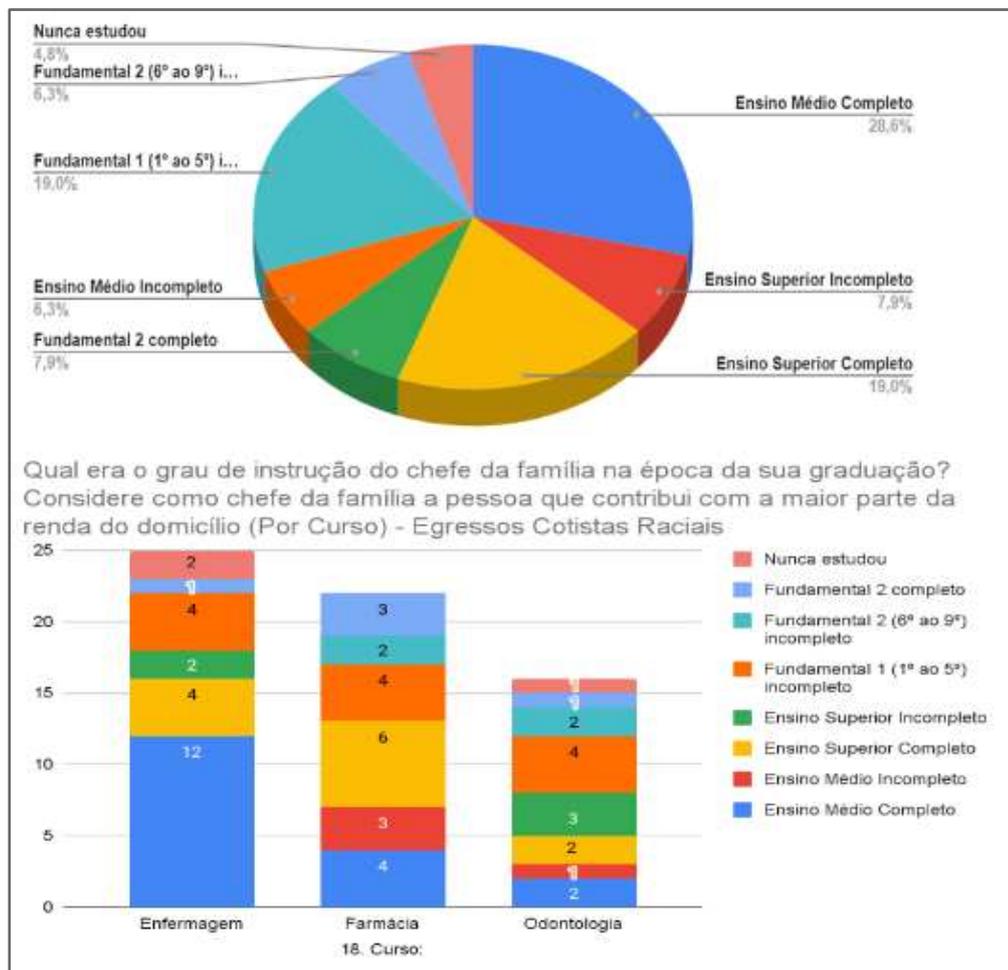
Com relação a esses resultados, vale citar os dados do Enfoque Econômico do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, do Governo do Estado do Ceará, em sua edição de nº 249 - As Mulheres Cearenses que desempenham o papel de Chefe Domiciliar, de março de 2023, o qual informa que o número de mulheres no Ceará que ocupam o papel de chefe da família cresceu 63% em 11 anos (período de 2012 a 2022).

No que concerne a esse aumento, algumas observações podem ser feitas com base nos dados do referido boletim informativo. O documento pontua as alterações nos padrões culturais e sociais, como as mudanças nos arranjos familiares, em que as mulheres têm que assumir a responsabilidade pelo domicílio em virtude de divórcio e separação. Além do fato das mulheres terem ganhado maior independência e autonomia e, em consequência, a criação de proles em

família monoparental (LIU, ESTEVE e TREVIÑO, 2017, *apud* IPECE, 2023). Ademais, esse crescimento pode ser devido às questões socioeconômicas, como o desemprego do cônjuge ou problemas financeiros, que fazem com que a mulher tenha que assumir financeiramente o domicílio (JOHNSON e WALDMAN, 1983, *apud* IPECE, 2023). Ainda conforme o boletim, no Estado do Ceará, em 2022, quase 65% das mulheres negras (autodeclaradas pardas e pretas) desempenham o papel de chefe de domicílio. Por outro lado, este percentual entre mulheres brancas equivale a menos de 22%. Entre mulheres da classe étnico/racial indígena/asiática esta proporção é de apenas 1% (IPECE, 2023).

Retomando a caracterização dos sujeitos da pesquisa, com relação ao grau de escolaridade do chefe da família, tem-se que: 28,6% tem ensino médio completo, 19% ensino fundamental 1 incompleto; 19% ensino superior completo; 7,9% fundamental 2 completo; 7,9% ensino superior incompleto; 6,3% fundamental 2 incompleto; 6,3% ensino médio incompleto, e 4,8% nunca estudou, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 - Grau de instrução do chefe da família na época da graduação (Geral e Por Curso)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

No que diz respeito à profissão do pai na época da graduação, 14,3% são servidores/empregados públicos; 11,1% trabalhadores manuais (artesão, mecânico, entre outros); 11,1% são comerciantes/empresários; 9,5% trabalhadores da construção civil; 7,9% estavam desempregados; 7,9% agricultores; 4,8% porteiros; 4,8% já eram falecidos; 4,8% não tem conhecimento/contato/presença do pai; e os demais 22,4% estão distribuídos igualmente entre professor/educador; empregado doméstico; técnico em manutenção; empregado celetista; caminhoneiro; feirante; trabalhava na área administrativa; motoboy; representante comercial; auxiliar contábil; autônomo; fiscal de terminal; aposentado; motorista de aplicativo. Com relação ao percentual de 1,6% restante, não houve resposta computável.

Quanto à profissão da mãe na época da graduação, tem-se: 30,1% estavam desempregadas; 11,1% servidoras/empregadas públicas; 9,5%

empregadas domésticas; 4,8% profissionais de saúde (médica, enfermeira, dentistas, entre outras); 4,8% professoras/educadoras; 4,8% trabalhadoras manuais (artesã, mecânica, entre outras); 4,8% aposentada; 4,8% comerciantes/empresárias, 3,2% agricultoras; 3,2% costureiras; 3,2% pensionistas; e os demais 16% estão distribuídos igualmente entre administradora; autônoma; atendente; auxiliar de educação infantil; cabeleireira; cuidadora de idosos e aposentada; dona de casa; lavadeira; técnica em enfermagem; e zeladora, de acordo com o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Profissão dos pais na época da graduação



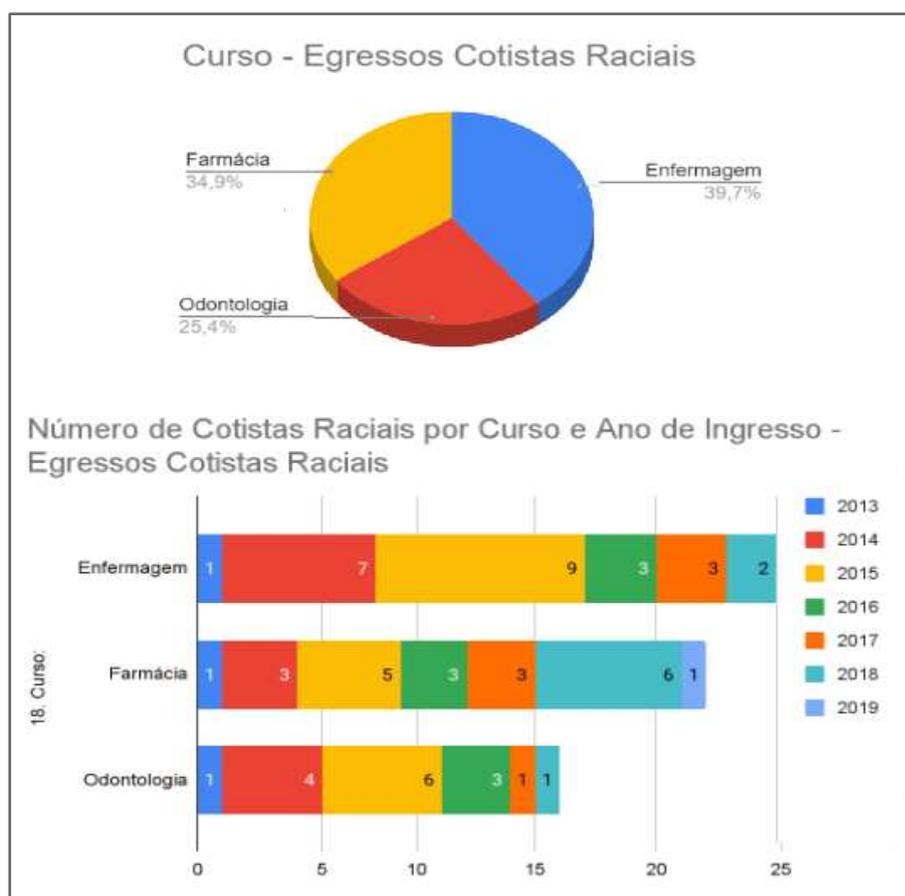
Com relação ao núcleo familiar, 87,3% responderam que têm irmãos, enquanto 12,7% não têm. No tocante à composição do núcleo familiar, a maioria era composta por 4 pessoas (38,1%), por 3 pessoas (27%), por 2 pessoas (14,3%), por 5 pessoas (9,5%), por 1 pessoa (6,3%) e por 6 pessoas (4,8%). 57,1% dos egressos, equivalente a 36, foram os primeiros da casa a cursarem uma graduação,

enquanto para 42,9% não, correspondente a 27, o que denota a importância das cotas para a inclusão de grupos marginalizados no ensino superior. Quando questionados se eram os primeiros da família a terem diploma universitário, a maioria, 66,7%, afirmou que já existiam outros membros com graduação, enquanto que 33,3% foram os primeiros membros da família a se graduarem.

No tocante à questão habitacional, foi indagado se, na época da graduação, os egressos possuíam residência própria ou da família, tendo a maioria (76,2%) respondido positivamente, enquanto 23,8% afirmou que não dispunha de imóvel próprio ou da família. Ainda nessa temática, foi questionado se os egressos moravam com seus pais ou familiares no momento da graduação, tendo como resposta que a maioria (68,3%) morava com seus entes, enquanto 31,7% não viviam com seus familiares. Estes últimos justificaram como motivo para não residirem com seus pais, o fato deles morarem no interior do Estado (65%), serem casados (as) (25%), enquanto os demais alegaram outras razões, como não ser de Fortaleza e ter que pagar aluguel (5%) e os pais morarem em outro estado (5%).

No que diz respeito às informações acadêmicas, os sujeitos da pesquisa estão distribuídos da seguinte forma: 39,7% são do Curso de Enfermagem (25 egressos); 34,9% do Curso de Farmácia (22 egressos); e 25,4% do Curso de Odontologia (16 egressos). Dentro desse perfil, 31,7% dos respondentes ingressaram no respectivo curso no ano de 2015; 22,2% em 2014; 14,3% em 2016; 14,3% em 2018; 11,1% em 2017; 4,8% em 2013; e 1,6% em 2019, consoante Gráfico 5.

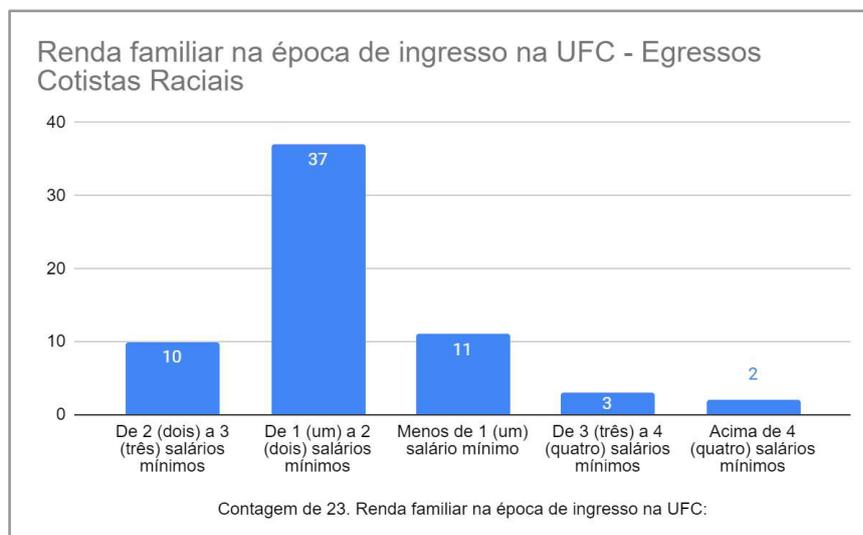
Gráfico 5 - Curso e Ano de Ingresso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Com relação à renda familiar na época de ingresso na UFC, a maioria dos egressos cotistas (58,7%) tinham renda familiar de 1 a 2 salários mínimos; 17,5% menos de 1 salário mínimo; 15,9% de 2 a 3 salários mínimos; 4,8% de 3 a 4 salários mínimos; e 3,2% acima de 4 salários mínimos, conforme demonstra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Renda familiar na época de ingresso na UFC



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Foi elaborado um quadro detalhando o perfil individual com os dados mais gerais de cada participante da pesquisa, conforme APÊNDICE A (Perfil dos Participantes da Pesquisa - Egressos Cotistas (EC)). Em consonância com os princípios éticos vigentes, garantimos a preservação da identidade rotulando os participantes com um código (Egresso Cotista - EC) e associando ao número sequencial conforme a ordem das respostas (EC1, EC2, etc.). Cada perfil descrito baseia-se nas respostas ao formulário.

Após a caracterização dos sujeitos da pesquisa, passaremos a apresentação dos resultados quantitativos do estudo.

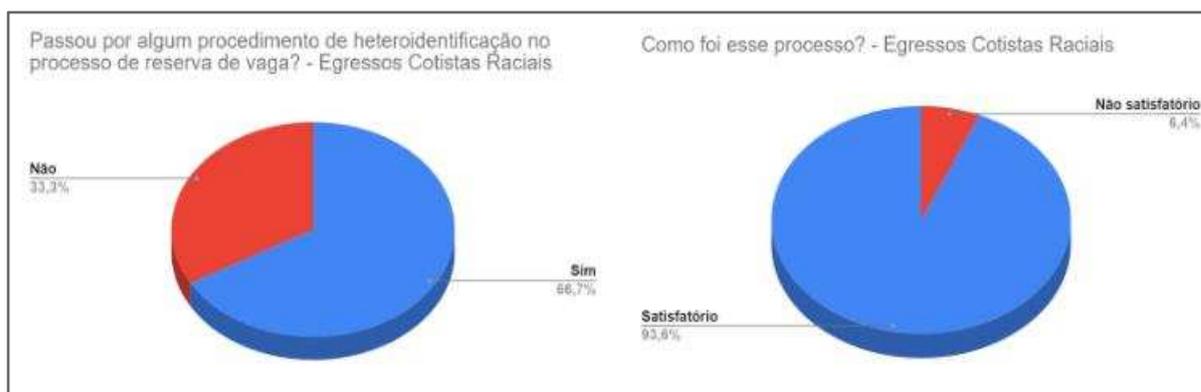
6.2 Apresentação dos Resultados Quantitativos - Um Olhar Quantitativo sobre a Trajetória Acadêmica e Profissional dos Cotistas Raciais da FFOE

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise quantitativa dos dados da pesquisa. A estrutura de apresentação seguirá os fatores abordados no formulário da pesquisa. Segundo Creswell (2014), “A análise descritiva fornece um panorama dos dados ao simplificar as informações complexas em valores simples e de fácil interpretação”.

No instrumento de coleta de dados, na seção posterior a caracterização do perfil dos egressos, passou-se a abordar as informações acadêmicas. Quando se indagou aos egressos se haviam passado por algum procedimento de

heteroidentificação ao longo do processo de reserva de vagas, a maioria dos participantes respondeu afirmativamente (66,7%), enquanto 33,3% responderam negativamente. Como questão dependente, foi questionado aos egressos sobre como havia sido esse processo, 93,6% afirmaram que havia sido satisfatório e 6,4% definiram como não satisfatório, consoante Gráfico 7.

Gráfico 7 - Procedimento de heteroidentificação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

No tocante à temática de heteroidentificação constante no formulário, a pesquisadora entende que a pergunta deveria ter sido melhor formulada e sido esclarecido ao egresso sobre o processo de heteroidentificação, que se trata de um procedimento complementar à autodeclaração (BRASIL, 2018; CAMILLOTO e CAMILLOTO, 2022), o que não ficou devidamente claro na pergunta e nas opções de resposta da questão dependente, a saber: autodeclaração; autodeclaração e procedimento presencial; autodeclaração e vídeo; autodeclaração, vídeo e procedimento presencial; e outros. Em virtude desse equívoco, egressos que responderam que haviam passado por procedimento de heteroidentificação marcaram a opção autodeclaração, quando na verdade, aqueles que apresentaram apenas a autodeclaração não passaram por essa etapa de verificação.

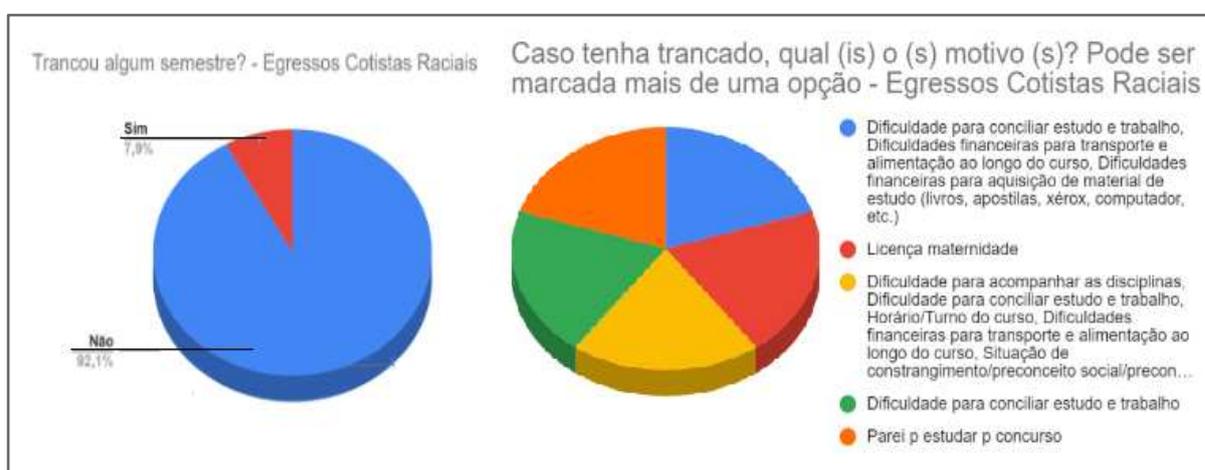
Ainda no tocante aos dados acadêmicos, como referenciado na caracterização dos sujeitos (Gráfico 5 - Curso e Ano de Ingresso), 31,7% dos cotistas ingressaram no curso em 2015, 22,2% ingressaram em 2014, 14,3% em 2016, 14,3% em 2018, 11,1% em 2017, 4,8% em 2013 e 1,6% em 2019.

Na sequência, conforme se observa no Gráfico 8 - Trancamento (sim) (não). Motivos, 92,1% dos egressos reportaram que não trancaram nenhum

semestre durante a sua formação, enquanto 7,9% responderam afirmativamente. Esse alto percentual de cotistas que não precisaram trancar o curso pode estar relacionado com as políticas de assistência universitária, como será mais adiante abordado na seção que abordará a discussão integrada dos resultados. Cruzando os dados por curso, dos 5 cotistas que trancaram o curso, 4 são do Curso de Enfermagem e 1 do Curso de Odontologia.

Interessante registrar que, dentre os cotistas raciais que trancaram algum semestre, como motivos relatados (poderia ser marcada mais de uma opção), o EC04 marcou como justificativa para o trancamento a *Dificuldade para conciliar estudo e trabalho, Dificuldades financeiras para transporte e alimentação ao longo do curso e para Aquisição de material de estudo* (livros, apostilas, xérox, computador, etc.); o EC36 relatou *licença-maternidade*; o EC38 marcou *Dificuldade para acompanhar as disciplinas, Dificuldade para conciliar estudo e trabalho, Horário/Turno do curso, Dificuldades financeiras para transporte e alimentação ao longo do curso, Situação de constrangimento/preconceito social/preconceito racial e Dificuldade para integrar-se à Comunidade Acadêmica/Relação com docentes, discentes e técnico-administrativos*; o EC41 marcou *Dificuldade para conciliar estudo e trabalho*; e o EC66 relatou que “trancou para estudar para concurso”, conforme se verifica no Gráfico 8. Onde se observa que o motivo mais recorrente foi a dificuldade para conciliar trabalho e estudo, que, inclusive, foi objeto de questão aberta dependente e será abordada no próximo capítulo.

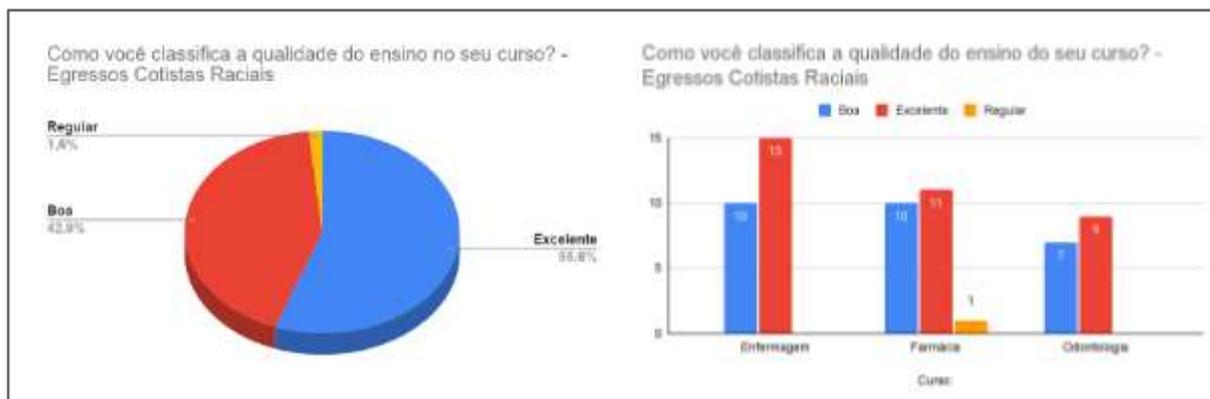
Gráfico 8 - Trancamento (sim) (não). Motivos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Com relação à qualidade do curso, na perspectiva dos cotistas raciais, a maioria deles classificou o curso como excelente (55,6%), enquanto 42,9% como boa e 1,6% como regular, de acordo com o Gráfico 9.

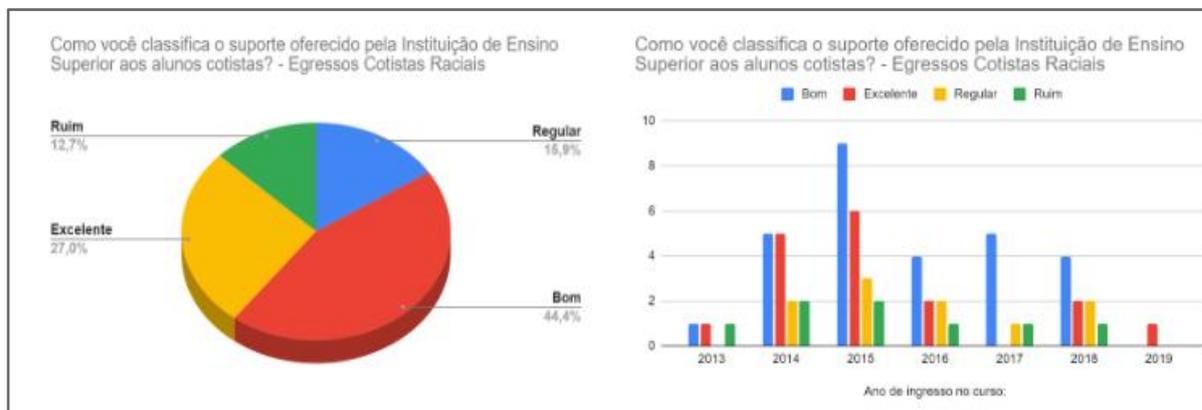
Gráfico 9 - Qualidade do ensino no seu curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

No que diz respeito ao suporte oferecido pela UFC aos cotistas raciais, 44,4% avalia como bom, 27% como excelente, 15,9% como regular e 12,7% como ruim. Correlacionando essa variável com o ano de ingresso no curso - já referenciado na caracterização dos sujeitos da pesquisa, tem-se o resultado que os cotistas raciais que ingressaram em 2015 melhor avaliaram o suporte ofertado pela UFC, conforme referenciado no Gráfico 10. Isso pode ser reflexo do percentual de ingressantes ter sido maior nesse ano ou do incremento nas políticas de assistência estudantil, através do PNAES, em relação aos anos anteriores de implementação das cotas na UFC, conforme tabela mencionada na seção sobre Políticas de Assistência Estudantil (Capítulo 5, Seção 5.2), extraída do Painel do Orçamento Federal.

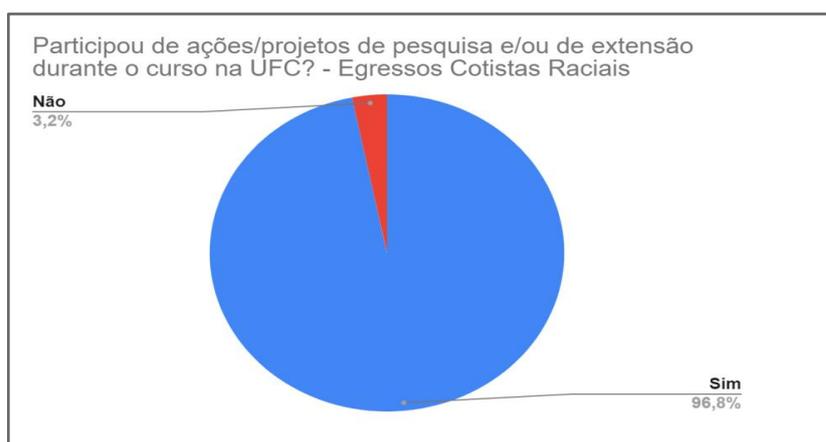
Gráfico 10 - Suporte oferecido pela Instituição de Ensino Superior aos alunos cotistas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Com relação à participação em ações/projetos de pesquisa e/ou de extensão durante o curso na UFC, expressiva parcela dos cotistas participou dessas ações (96,8%), enquanto 3,2% não estiveram envolvidos nessas atividades, conforme se observa no Gráfico 11. Importante enfatizar que essa temática referente às bolsas/auxílios provenientes da pesquisa, extensão e assistência será oportunamente desenvolvida no próximo capítulo.

Gráfico 11 - Participação em ações/projetos de pesquisa e/ou de extensão

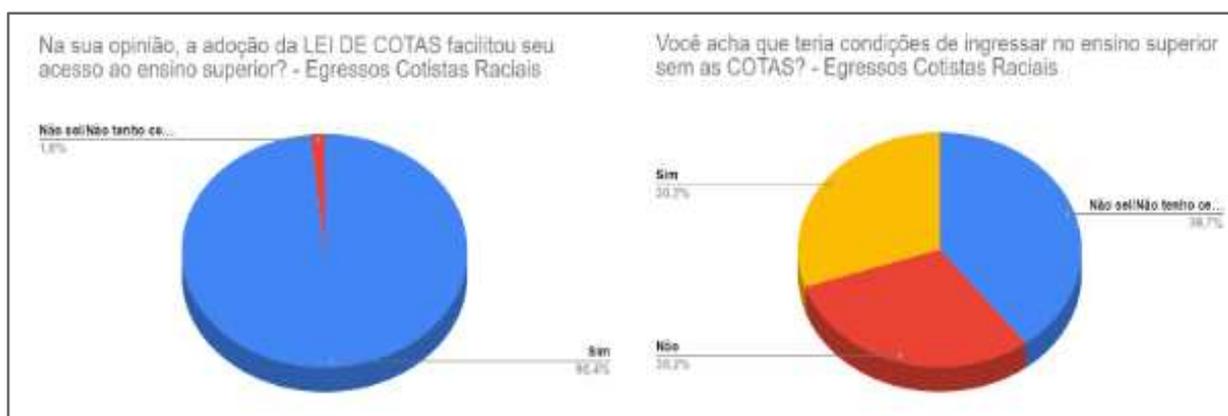


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Na seção seguinte do formulário, que contemplou a percepção dos cotistas raciais sobre sua vivência na UFC, cotas e políticas de assistência, 98,4% dos egressos reportou que a adoção da Lei de Cotas havia facilitado seu acesso ao ensino superior, enquanto que 1,6% afirmou que não sabia ou não tinha certeza. Na

sequência, 39,7% responderam que não sabiam ou não tinham certeza se teriam condições de ingressar no ensino superior sem as cotas, enquanto 30,2% afirmaram que teriam condições de acessar à educação superior sem as cotas e 30,2% reportaram que não teriam condições, de acordo com o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Lei de Cotas e acesso ao ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

No tocante à assistência estudantil, 95,2% dos cotistas, equivalente a 60 egressos, responderam que tinham recebido algum auxílio/bolsa ao longo do curso, enquanto 4,8%, correspondente a 3 cotistas, reportaram que não (Gráfico 13). Esse dado denota a importância das políticas de assistência estudantil para a permanência e conclusão dos cursos pelos cotistas, considerando que os discentes da pesquisa concluíram os cursos e tiveram um percentual muito baixo de trancamento, como já foi reportado anteriormente, muito embora não se tenha como saber a taxa de evasão e/ou cancelamentos desses cotistas no recorte da pesquisa, haja vista que a UFC não dispõe dos dados referentes ao período de 2013 a 2016. Esse tópico será aprofundado na discussão integrada dos resultados quantitativos e qualitativos.

A seguir, foi questionado como os cotistas avaliavam as políticas de assistência universitária, tendo a maioria dos cotistas (80,3%), equivalente a 49 egressos, avaliado essas ações como satisfatórias; 16,4% (10 cotistas) como não satisfatória; 1,6% (1 cotista) reportou que “as ações ainda são poucas e com dificuldade no acesso, além de processos engessados e pouco divulgados”; 1,6% (1 cotista) relatou que são “boas, mas precisam ser ampliadas”; e 3,2% (2 cotistas) não

responderam a pergunta. Todos esses dados estão condensados no gráfico abaixo (Gráfico 13).

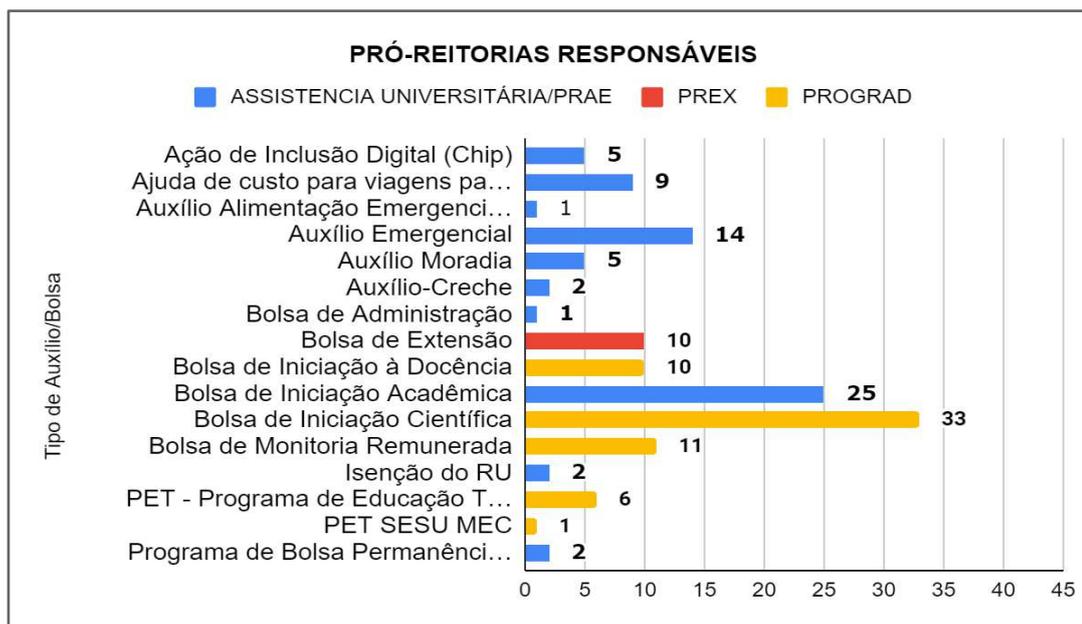
Em seguida, com relação ao tipo de auxílio/bolsa recebido pelos cotistas, cuja questão poderia ser marcada mais de uma opção, obteve-se o resultado abaixo. Vale mencionar que, nas opções disponibilizadas na pergunta, foram inseridas não apenas as bolsas relacionadas à assistência universitária/PRAE, mas também às bolsas ofertadas pela PROGRAD e pela PREX. Como resultado, foram recebidas pelos egressos 66 auxílios/bolsas que fazem parte do escopo da assistência estudantil/PRAE, 61 bolsas da PROGRAD e 10 bolsas da PREX, especificadas no Gráfico 14. Vale destacar que os cotistas que receberam auxílios/bolsas, em sua maioria, receberam mais de um/uma provenientes de diferentes setores/programas.

Gráfico 13 - Recebimento de auxílio/bolsa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

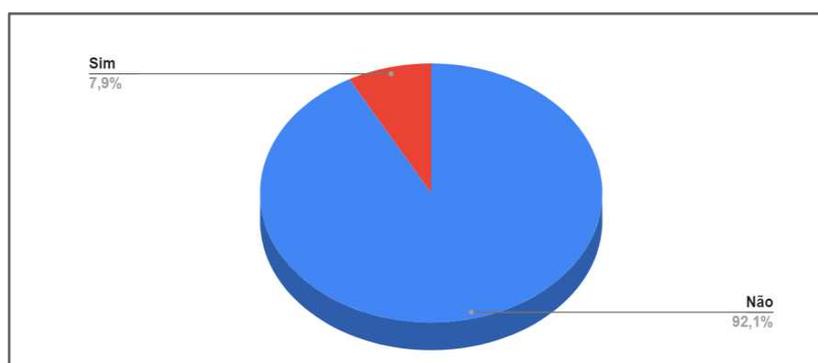
Gráfico 14 - Tipos de auxílio/bolsa recebidos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Ainda com relação à assistência estudantil, 92,1% não utilizaram a residência universitária, enquanto apenas 7,9% utilizaram, conforme Gráfico 15. Vale mencionar que, conforme já referido no trabalho, no *Campus* do Porangabussu não há residência estudantil, apenas no Pici e Benfica.

Gráfico 15 - Residência universitária

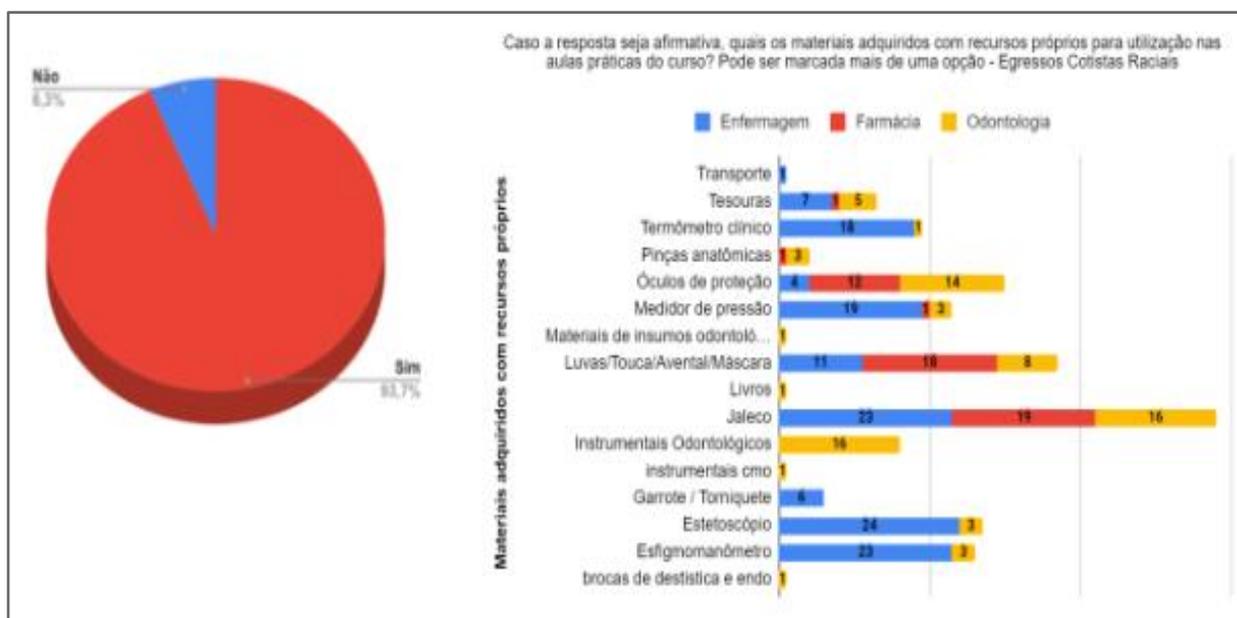


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

No tocante à aquisição com recursos próprios de materiais para as aulas práticas ao longo do curso, obteve-se o seguinte resultado: 93,7% dos cotistas, equivalente a 59, responderam que sim, enquanto 6,3% (4 discentes) não precisaram comprar. Na sequência, como questão dependente, foi indagado quais

os materiais adquiridos com recursos próprios para as aulas práticas. Os resultados estão compilados no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Aquisição com recursos próprios de material para as aulas práticas

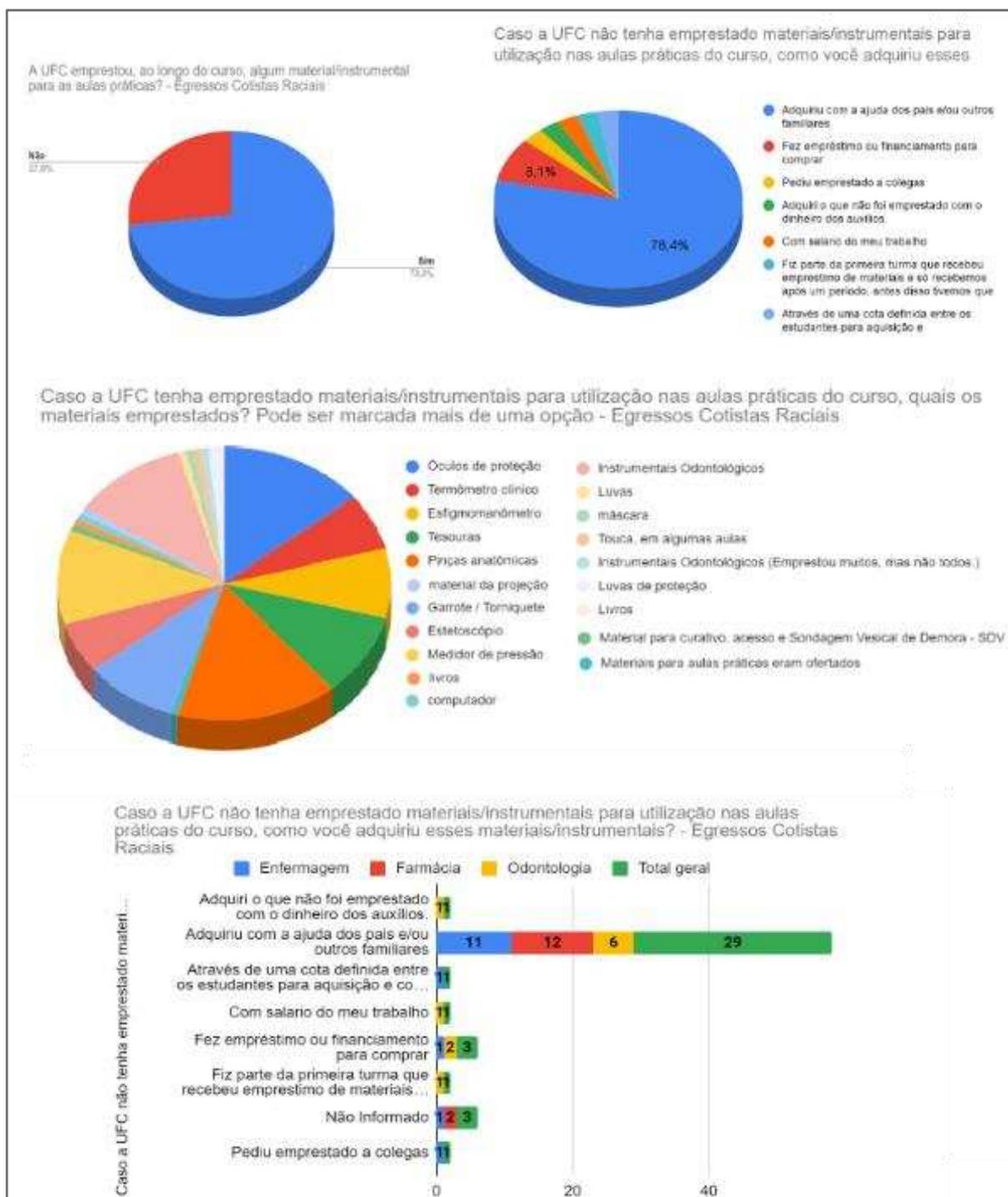


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Ainda nessa temática, foi questionado aos egressos se a UFC havia emprestado, ao longo do curso, algum material/instrumental para as aulas práticas, tendo os egressos, em sua maioria (73%), afirmado que a UFC havia emprestado materiais e 27% reportado que não havia tido empréstimo de equipamentos. Como questão dependente, foi perguntado aos cotistas que não tiveram o recebimento dos materiais para as aulas práticas como eles haviam adquirido esses materiais, tendo sido respondido por 72,5% dos cotistas que contaram com a ajuda dos pais e/ou familiares; 7,5% fez empréstimo ou financiamento para comprar; 7,5% não respondeu; 2,5% comprou com salário do trabalho; 2,5% adquiriu através de uma cota definida entre os estudantes para aquisição e compartilhamento dos instrumentais; 2,5% reportou que fez parte da primeira turma que recebeu empréstimo de materiais, mas que só recebeu após um período, antes disso teve que comprar; 2,5% pediu emprestado a colegas; e 2,5% adquiriu o que não foi emprestado com o dinheiro dos auxílios. Vale mencionar que alguns cotistas que responderam que a UFC havia emprestado materiais para as aulas práticas também responderam à questão dependente, o que pode ser devido a UFC ter

disponibilizado apenas uma parte dos materiais, como reportado em um relato acima. Os materiais relacionados pelos cotistas que foram cedidos pela UFC estão discriminados, conforme Gráfico 17.

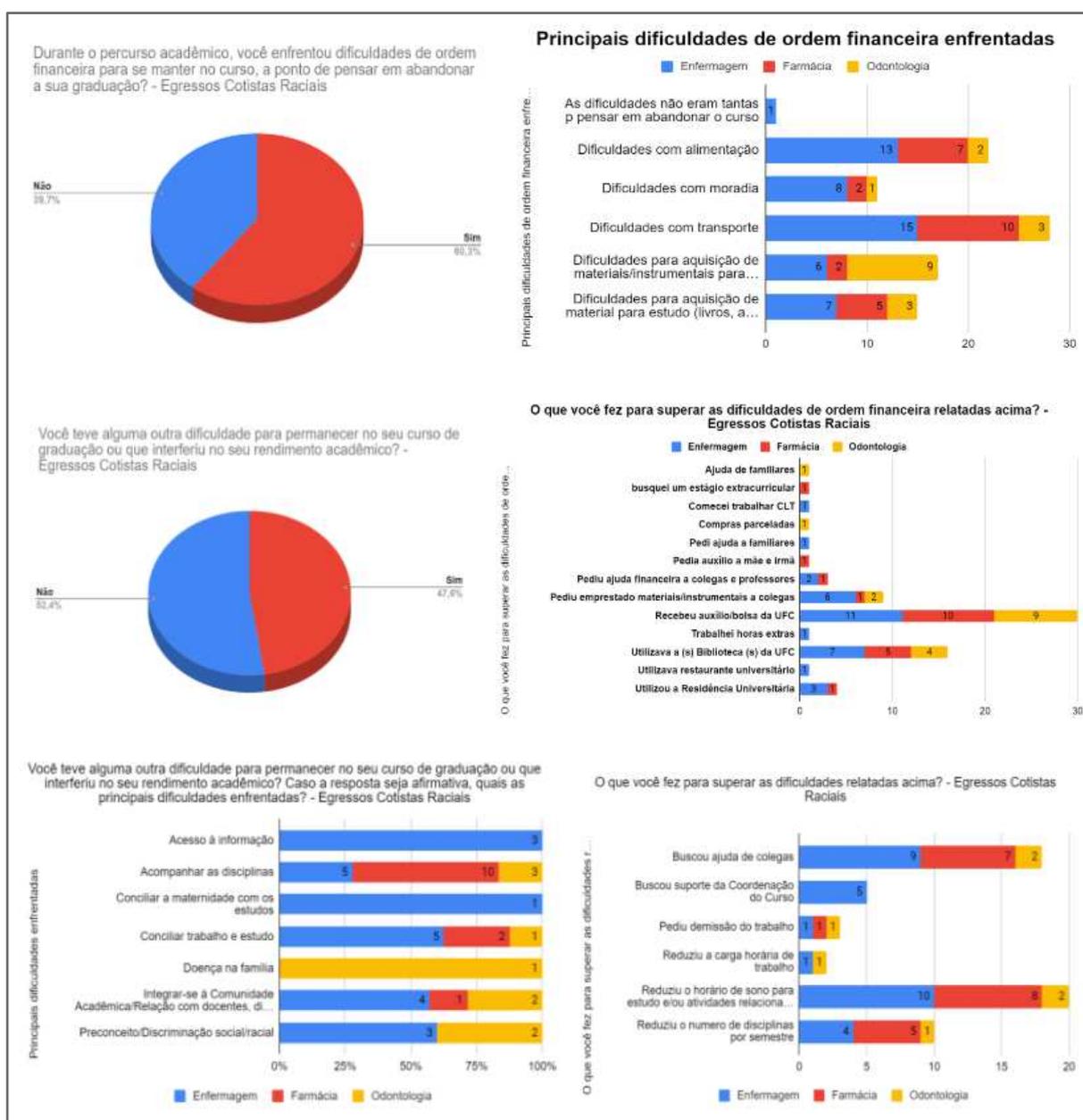
Gráfico 17 - Empréstimo pela UFC de material/instrumental para as aulas práticas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Na sequência, 60,3% dos cotistas assumiram problemas financeiros para se manter no curso e 39,7% reportaram não ter tido esse tipo de problema. Como questão dependente, indagou-se quais as principais dificuldades de ordem financeira enfrentadas, podendo ser marcada mais de uma opção. Em seguida, foi perguntado se os egressos tiveram alguma outra dificuldade para permanecer no curso de graduação ou que tenha interferido no seu rendimento acadêmico. Como questão dependente, foi questionado as principais dificuldades enfrentadas e o que foi feito para superar essas dificuldades, conforme Gráfico 18.

Gráfico 18 - Dificuldades para se manter no curso

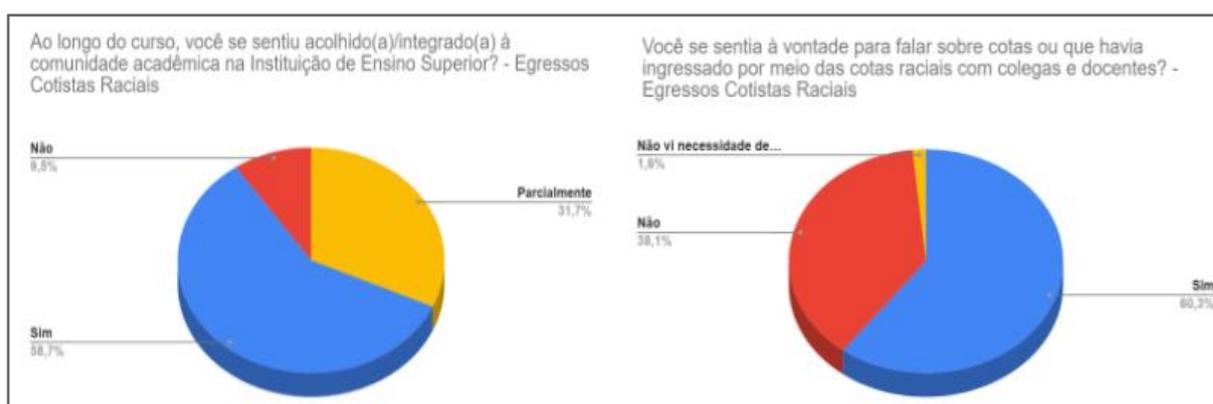


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A seguir, com relação à principal fonte de sustento durante a graduação, 49,2% reportaram bolsa ou auxílio estudantil, 41,3% auxílio da família e 9,5% trabalho remunerado. Na sequência, 68,3% dos egressos informaram que não trabalhavam, eram estudantes profissionais; 9,5% trabalhavam entre 4 e 6 horas; 9,5% até 4 horas; 7,9% mais de 8 horas; e 4,8% entre 6 e 8 horas, consoante Gráfico 19. Como questão dependente aberta, foi questionado aos cotistas que trabalharam durante a graduação como havia sido a experiência de conciliar estudo e trabalho, cujas percepções serão abordadas na análise qualitativa da pesquisa no próximo capítulo.

Sobre o acolhimento na Universidade, 58,7% dos cotistas responderam que se sentiram acolhidos/integrados à comunidade, enquanto 31,7% se sentiram parcialmente acolhidos e integrados e 9,5% não se sentiram acolhidos. Na questão seguinte, 60,3% relatou que se sentiram à vontade para falar sobre cotas ou que haviam ingressado por meio das cotas raciais com colegas e docentes; 38,1% disseram que não; e 1,6% não viu necessidade de falar sobre isso. Conforme demonstram os dados constantes no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Acolhimento/Integração na UFC

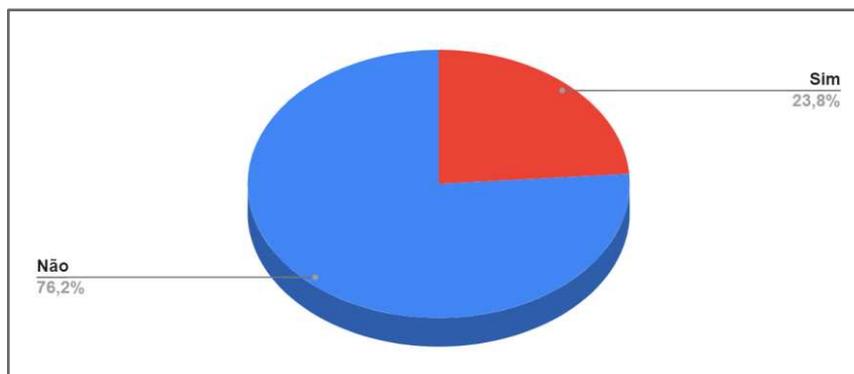


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Posteriormente, abordando a questão do racismo/preconceito/discriminação, 76,2% dos cotistas raciais afirmaram que não passaram por situações de racismo/preconceito/discriminação ou de tratamento diferente durante a sua permanência na UFC, mesmo que tenha sido em tom recreativo ou ainda descredibilizando a sua trajetória, enquanto que 23,8%

afirmaram ter passado por essas situações, conforme se observa no Gráfico 20. Como questão dependente, foi pedido aos egressos que passaram por essa experiência negativa que descrevessem a situação e reação, cujas experiências serão apresentadas no próximo capítulo referente à análise qualitativa da pesquisa.

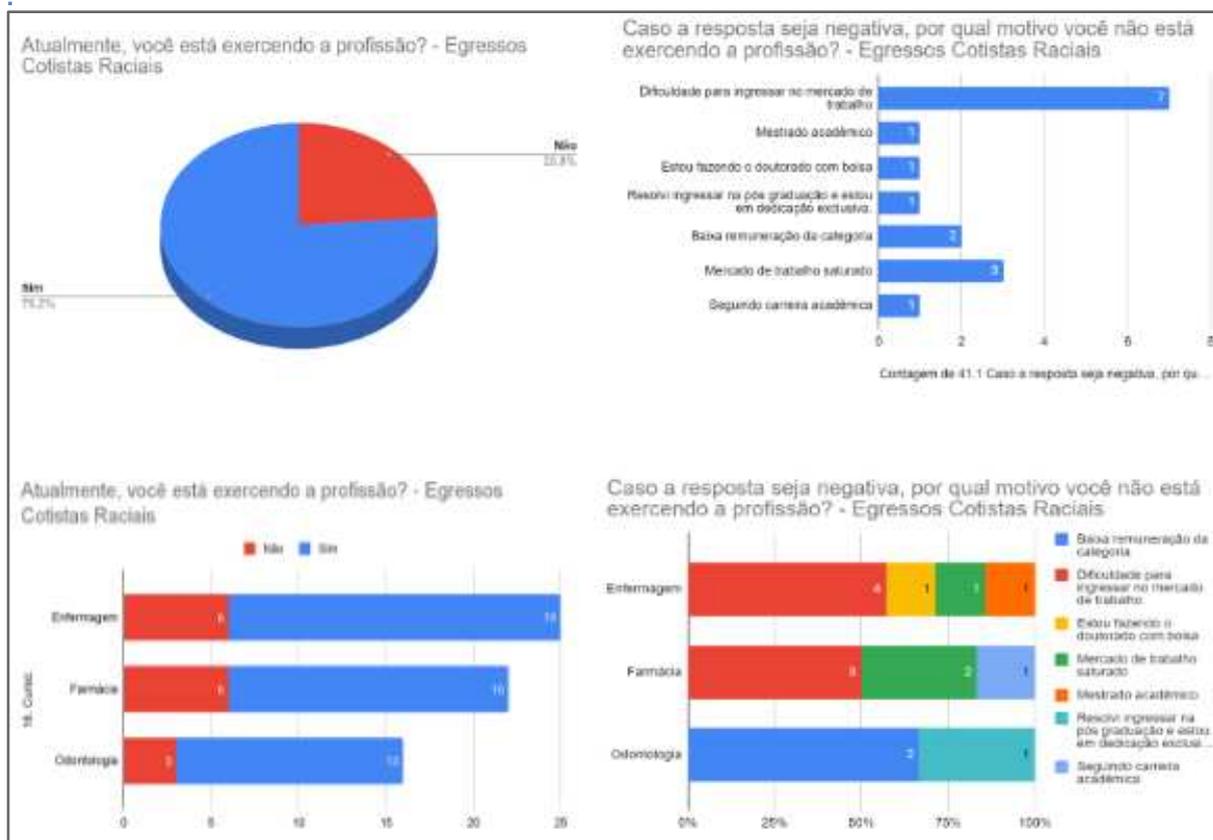
Gráfico 20 - Situações de preconceito/discriminação/tratamento diferente durante a sua permanência na UFC



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

No tocante ao exercício da profissão, 76,2% (48 egressos) reportaram que estavam exercendo a profissão e 23,8% (15 egressos) não estavam exercendo. Um dado que denota a relevância da política não somente para a inclusão desses grupos no ensino superior, mas também, e sobretudo, no mercado de trabalho, sejam como profissionais liberais ou concursados ou seguindo a carreira acadêmica. Na questão dependente sobre o motivo do não exercício da profissão de formação, 46,7% (7 cotistas) reportaram dificuldade para ingressar no mercado de trabalho; 20,1% (3 cotistas) devido a estarem cursando pós-graduação (mestrado e doutorado com bolsa) 13,3% (2 cotistas) relataram mercado de trabalho saturado; 13,3% (2 cotistas) devido à baixa remuneração da categoria; 6,7% (1 cotista) por estar seguindo carreira acadêmica, conforme demonstrado, de forma geral e por curso, no Gráfico 21.

Gráfico 21 - Exercício da profissão



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Ainda sobre o exercício profissional, perguntou-se aos egressos que estavam exercendo a profissão, qual era a sua renda atualmente: 34% tem renda acima de 04 (quatro) salários mínimos; 29,8% de 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos; 27,7% de 3 três a 4 (quatro) salários mínimos; e 8,5% de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos e um egresso não respondeu a pergunta. Fez-se o mesmo questionamento aos egressos que não estavam exercendo a profissão: 53,8% têm renda de menos de 1 (um) salário mínimo; 30,8% de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos; e 15,4% de 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos e dois egressos não responderam a pergunta, consoante o Gráfico 22. Esses dados também refletem a empregabilidade e possivelmente mudança socioeconômica, dando margem para investigações ulteriores, desde com relação aos salários dos que estão exercendo a profissão, como os motivos do não exercício.

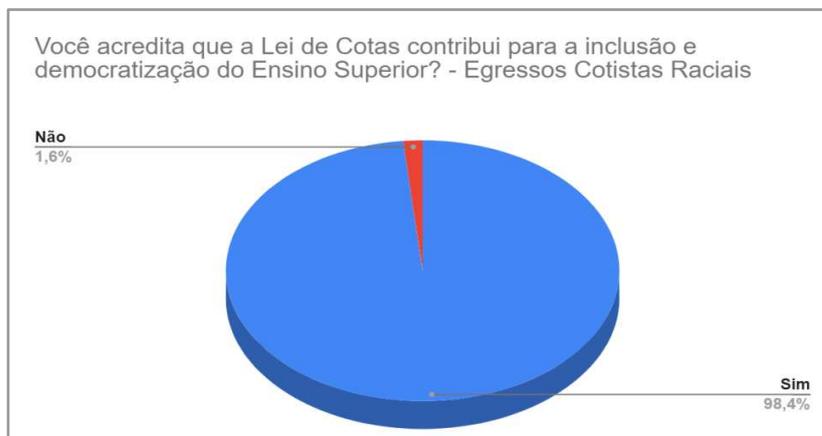
Gráfico 22 - Exercício da profissão e renda



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Abordando a democratização do ensino superior e a inclusão social, a maioria esmagadora dos cotistas raciais respondeu que a Lei de Cotas contribuiu para a inclusão social e democratização da educação superior (98,4% - 62 cotistas) e 1,6% (1 cotista) reportou que não acreditava, de acordo com o Gráfico 23. Como questão dependente, foi pedido aos egressos que responderam afirmativamente que descrevessem os motivos pelos quais consideram que a política contribuiu para a democratização do ensino superior e a inclusão social, cujas perspectivas serão apresentadas no próximo capítulo referente à análise qualitativa da pesquisa. Como outra questão dependente, foi perguntado ao cotista que não acreditava que a política havia contribuído para a democratização do ensino superior e a inclusão social que descrevesse o motivo, contudo, não houve resposta.

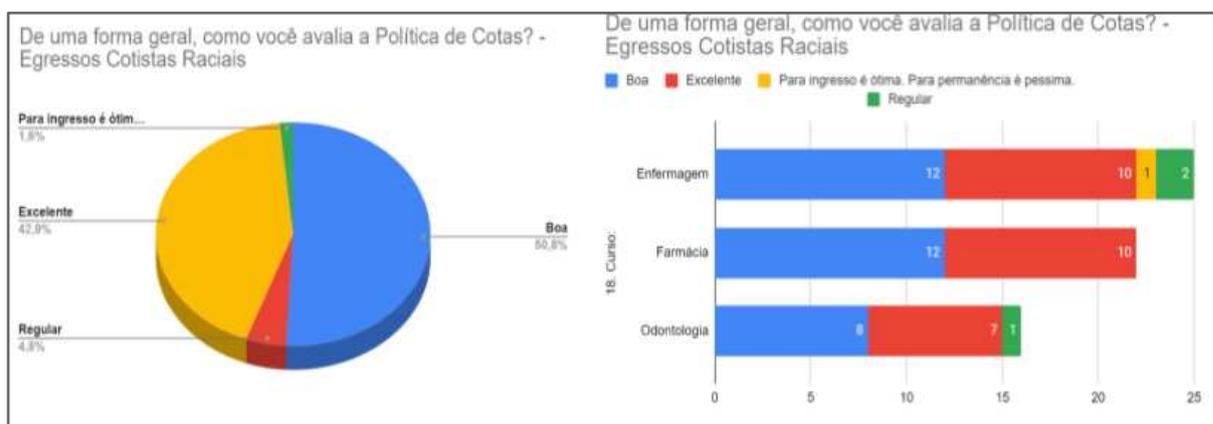
Gráfico 23 - Lei de Cotas e contribuição para a inclusão e democratização do Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Discutindo sobre a Lei de Cotas, 50,8% (32 cotistas) avaliaram a política como boa; 42,9% (27 cotistas) como excelente; 4,8% (3 cotistas) como regular; e 1,6% (1 cotista) reportado “*Para ingresso é ótima. Para permanência é péssima*”, conforme Gráfico 24.

Gráfico 24 - Avaliação da Política de Cotas



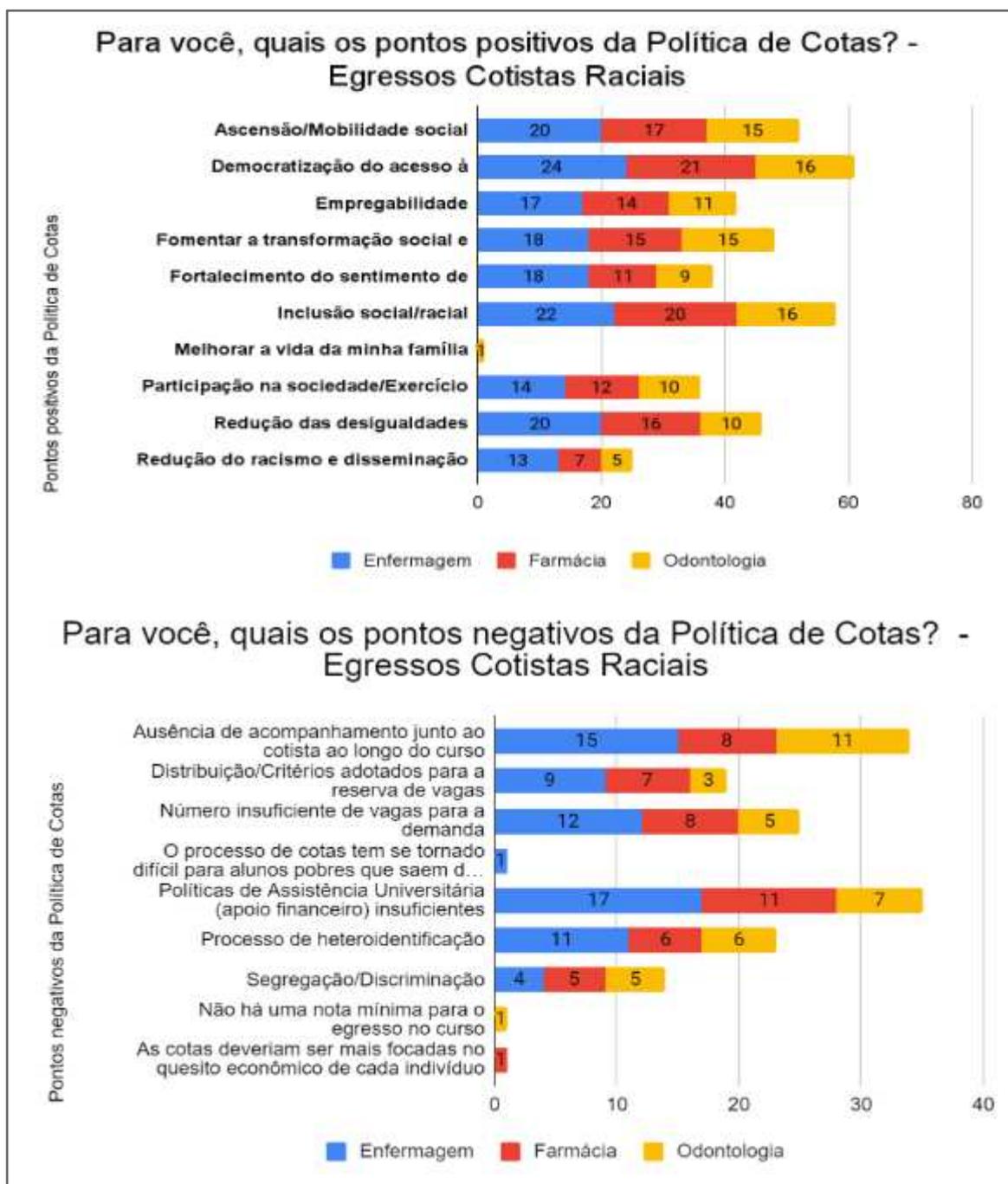
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Continuando na discussão sobre a Lei de Cotas, com relação aos aspectos positivos da Lei para os cotistas (podia ser marcada mais de uma opção), analisando cada opção de resposta individualmente, obteve-se como resultado: entre os cotistas dos 3 cursos prevaleceu, em ordem decrescente, *Democratização do acesso à Educação Superior* (96,8% - 61 cotistas); *Inclusão social/racial* (92% - 58 cotistas); *Ascensão/Mobilidade social* (82,5% - 52 cotistas); *Fomentar a*

transformação social e criação de uma nova realidade (76,2% - 48 cotistas); Redução das desigualdades sociais/raciais (73% - 46 cotistas); Empregabilidade (66,7% - 42 cotistas); Fortalecimento do sentimento de identidade, pertencimento e representatividade (60,3% - 38 cotistas); Participação na sociedade/Exercício da Cidadania plena (57,1% - 36 cotistas); Redução do racismo e disseminação de valores antirracistas (39,7% - 25 cotistas); e um cotista do Curso de Odontologia reportou na opção “outros”: “Melhorar a vida da minha família”, conforme Gráfico 25.

No tocante aos aspectos negativos da Lei, analisando cada opção de resposta individualmente, obteve-se como resultado em ordem decrescente: *Políticas de Assistência Universitária (apoio financeiro) insuficientes (55,5% - 35 cotistas); Ausência de acompanhamento do cotista ao longo do curso (54% - 34 cotistas); Número insuficiente de vagas para a demanda (40% - 25 cotistas); Processo de heteroidentificação (36,5% - 23 cotistas); Distribuição/Critérios adotados para a reserva de vagas (30,1% - 19 cotistas); Segregação/Discriminação (22,2% - 14 cotistas); e um cotista do Curso de Enfermagem reportou “O processo de cotas tem se tornado difícil para alunos pobres que saem do ensino médio, pois muitas pessoas cursam o ensino médio em escola pública e após vão para cursinhos caros, tem boa preparação e fazem o Enem para concorrer com aqueles que acabaram de sair de escolas não tão boas e que não tem condições de pagar cursinho. Dessa forma vejo um problema na política de cotas que acaba não cumprindo seu papel de inclusão”; um cotista do Curso de Farmácia relatou “As cotas deveriam ser mais focadas no quesito econômico de cada indivíduo”; e um cotista do Curso de Odontologia: “Não há uma nota mínima para o egresso no curso”, conforme se verifica no Gráfico 25.*

Gráfico 25 - Aspectos positivos e negativos da Lei de Cotas

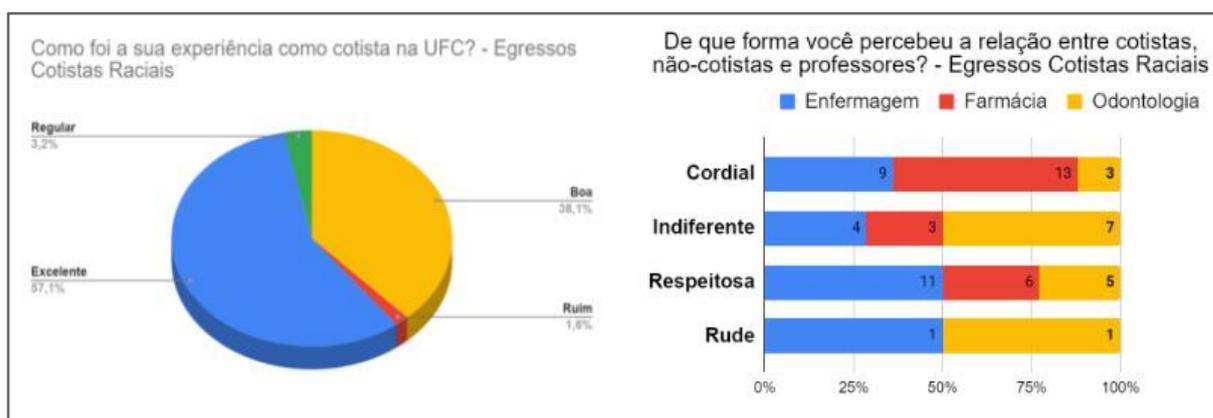


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Na sequência, 57,1% dos cotistas reportou que a sua experiência como cotista na UFC havia sido excelente; 38,1%, como boa; 3,2%, como regular; e 1,6%, como ruim. Prosseguindo, 39,7% (25) classificaram a relação entre cotistas, não-cotistas e professores como cordial; 35% (22) como respeitosa; 22,2% (14) como

indiferente; e 3,2% (2) como rude, tendo um cotista do Curso de Enfermagem reportado “*Em termos gerais indiferente, mas houve dois ou três episódios no decorrer do curso que vi casos de discriminação em relação aos alunos cotistas*”; e outro também do Curso de Enfermagem “*Na verdade, a gente nem sabe quem é cotista ou não. Não há diferença de relacionamento*”, que foram computados como indiferente. Esses resultados estão condensados no Gráfico 26.

Gráfico 26 - Experiência como cotista na UFC

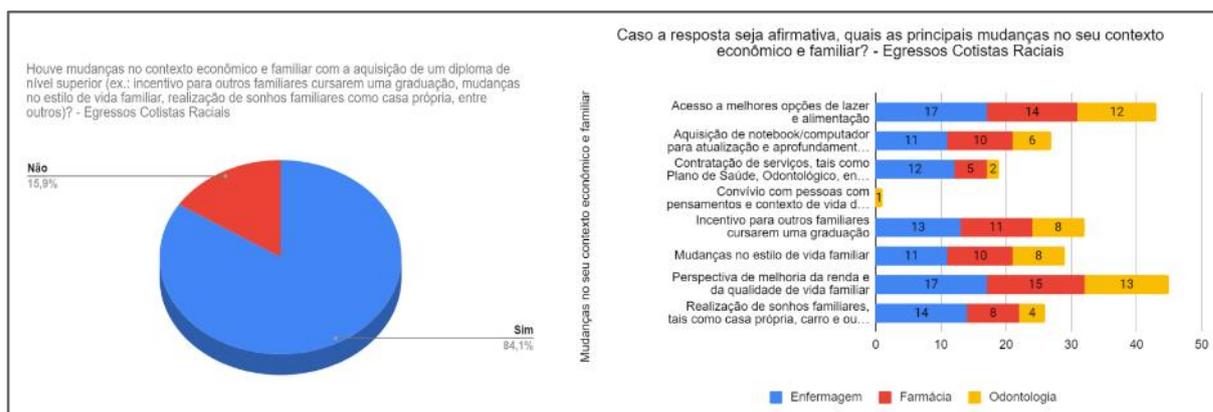


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A seguir, ainda abordando sobre as cotas, mas especificamente se o signo representativo do diploma universitário havia proporcionado mudanças no contexto econômico e familiar dos cotistas, tendo significativa proporção relatado que sim (84,1% - 53 egressos), enquanto 15,9% (10 egressos) reportaram que não houve mudanças. Como questão dependente, foi perguntado quais as principais mudanças no seu contexto econômico e familiar, podendo ser marcada mais de uma opção, analisando cada opção de resposta individualmente, obteve-se o seguinte resultado: 84,9% (45) dos cotistas sinalizou como principal mudança a *perspectiva de melhoria da renda e da qualidade de vida familiar*; 81,1% (43) o *acesso a melhores opções de lazer e alimentação*; 60,4% (32) o *incentivo para outros familiares cursarem uma graduação*; 54,7% (29) as *mudanças no estilo de vida familiar*; 50,9% (27) a *aquisição de notebook/computador para atualização e aprofundamento de conhecimentos*; 49% (26) a *realização de sonhos familiares, tais como casa própria, carro e outros bens antes inacessíveis*; 35,8% (19) a *contratação de serviços, tais como Plano de Saúde, Odontológico, entre outros*; e 1,89% (01)

“convívio com pessoas com pensamentos e contexto de vida diferente da minha”, como se observa no Gráfico 27.

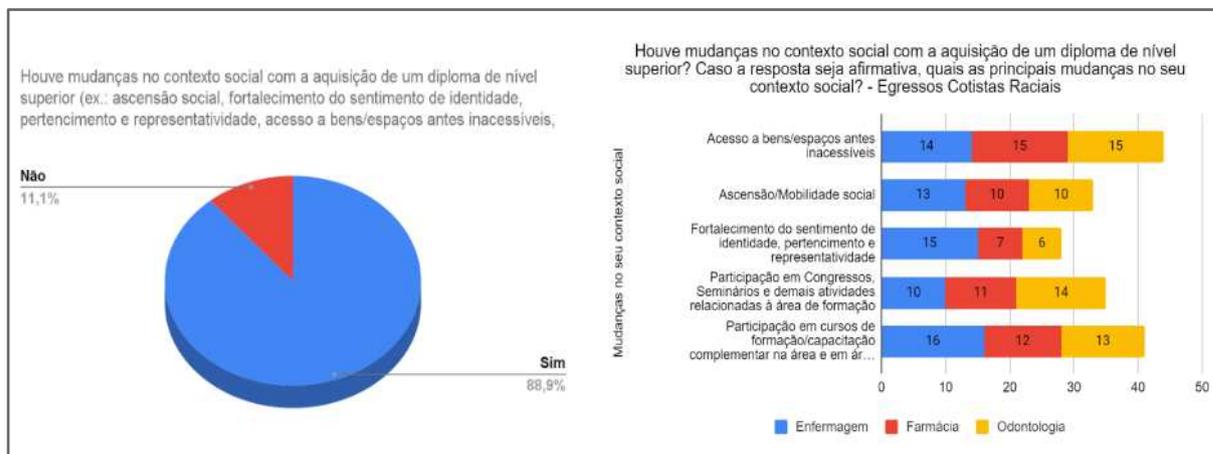
Gráfico 27 - Mudanças no contexto econômico e familiar com a aquisição de um diploma de nível superior



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Ainda versando sobre o diploma universitário, indagou-se se esse símbolo representativo havia possibilitado mudanças no contexto social dos cotistas, ao que foi respondido afirmativamente por expressiva maioria dos egressos (88,9% - 56 cotistas) e negativamente por 11,1% (7 cotistas). Como questão dependente, foi perguntado aqueles que responderam afirmativamente quais as principais mudanças no seu contexto social, podendo ser marcada mais de uma opção, analisando cada opção de resposta individualmente, obteve-se o seguinte resultado: 78,6% (44) - *acesso a bens/espacos antes inacessíveis*; 73,2% (41) - *participação em cursos de formação/capacitação complementar na área e em áreas afins*; 62,5% (35) - *participação em Congressos, Seminários e demais atividades relacionadas à área de formação*; 58,9% (33) - *ascensão/mobilidade social*; e 50% (28) - *fortalecimento do sentimento de identidade, pertencimento e representatividade*. Os dados estão compilados consoante Gráfico 28:

Gráfico 28 - Mudanças no contexto social com a aquisição de um diploma de nível superior



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Após a apresentação da análise descritiva dos dados quantitativos, no próximo capítulo, serão apresentados os resultados qualitativos em conjunto com a discussão integrada dos dados quantitativos e qualitativos, momento em que serão debatidas as percepções dos Cotistas Raciais da FFOE.

7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUALITATIVOS E DISCUSSÃO INTEGRADA DOS DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS: PERCEPÇÕES DOS COTISTAS RACIAIS DA FFOE

A presente seção apresentará e discutirá as percepções dos cotistas raciais, de acordo com as categorias que emergiram na análise e interpretação dos dados, integrando-os aos dados quantitativos. A integração desses métodos permite uma leitura mais ampla das percepções e perspectivas dos cotistas, ao cruzar os achados quantitativos com a interpretação direta das respostas.

Dessa forma, serão discutidas as categorias temáticas com suas subcategorias, quando houver, relacionadas a cada questão contemplando as perspectivas dos cotistas e correlacionando-as aos dados quantitativos da pesquisa e às referências teóricas dos conceitos centrais desenvolvidas ao longo do trabalho, procurando estabelecer um paralelismo entre o empírico e o teórico com vistas a possibilitar um entendimento mais amplo da vivência dos discentes na FFOE e suas percepções práticas sobre a política.

Assim, nas próximas seções serão abordadas, de forma integrada aos dados quantitativos da pesquisa, as questões abertas dependentes e as questões abertas obrigatórias, seguindo os fatores do instrumento de pesquisa.

7.1 Equilibrando Sonhos e Realidade: Trabalho e Estudo na Graduação

Com relação à questão aberta dependente relacionada à experiência de conciliar estudo e trabalho ao longo da graduação, vale mencionar que a maioria dos egressos (43) reportou não ter trabalhado durante a graduação (68,2%), assim, dos 20 cotistas que trabalharam, 30% tinham jornada entre 4 e 6 horas; 30% até 4 horas; 25% mais de 8 horas; e 15% entre 6 e 8 horas. Destes, a maioria eram do Curso de Enfermagem (45%), seguido de Farmácia (35%) e Odontologia (20%), sendo 60% pardos e 40% pretos, dos quais 70% eram mulheres cis e 30% homem cis. Como se pode perceber, a maioria dos relatos do *corpus* são de mulheres cis, pardas, do Curso de Enfermagem e com jornada de trabalho de até 6 horas. Reforçando esses dados, quando foi perguntado no formulário sobre a principal fonte de sustento durante a graduação, 49,2% responderam que havia sido através de bolsa ou auxílio estudantil, 41,3% auxílio familiar e 9,5% trabalho remunerado.

Dos 20 cotistas que relataram ter trabalhado, 18 dividiram suas vivências e relataram a dificuldade da experiência e dois não responderam a questão dependente. Apresentou-se como categorias temáticas: Categoria 1 - Desafios na Jornada Acadêmica: Conciliação entre Trabalho, Estudos e seus Efeitos, que está relacionada às dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas ao tentar equilibrar a carga horária acadêmica com a necessidade de trabalhar, resultando em cansaço, atrasos na conclusão do curso e impacto no desempenho acadêmico; e Categoria 2 - Desafios Financeiros: Impactos na Trajetória Acadêmica, que se refere às dificuldades econômicas que obrigam os estudantes cotistas a trabalhar durante a faculdade, resultando em limitações no tempo disponível para o estudo e no comprometimento de outras atividades acadêmicas.

Categoria 1 - Desafios na Jornada Acadêmica: Conciliação entre Trabalho, Estudos e seus Efeitos

No que diz respeito à Categoria 1, observou-se, através dos discursos, que fatores como a carga horária e o horário integral dos cursos da área saúde em conjunto com a necessidade de trabalhar, haja vista a vulnerabilidade econômica dos cotistas, que nem sempre conseguem bolsas ou auxílios por meio das políticas de assistência universitária, tema que inclusive será abordado mais à frente na discussão, repercutem sensivelmente no desempenho acadêmico, bem como em atrasos no curso e, até mesmo, impactos no sono.

Estudos científicos sobre os impactos de conciliar trabalho e estudo na graduação mostram resultados variados. Pesquisas como as de Bozick (2007) e Staff & Mortimer (2007) destacam que o desempenho acadêmico pode ser prejudicado pela falta de tempo para se dedicar aos estudos, especialmente quando os alunos precisam trabalhar muitas horas por semana. Entretanto, outros estudos, como os de Elias (2008) e Goldrick-Rab et al. (2009), sugerem que trabalhar pode melhorar a gestão do tempo e desenvolver habilidades que beneficiam o desempenho acadêmico.

Um ponto importante destacado por Hovdhaugen (2013) e Humphrey (2006) é que a relação entre o trabalho e o curso (se o emprego está relacionado com a área de estudo) e o número de horas trabalhadas são fatores determinantes para o impacto acadêmico. Trabalhos relacionados ao curso tendem a ter efeitos

mais positivos tanto no desempenho acadêmico quanto na inserção no mercado de trabalho, conforme Triventi (2014) e Graham (2006).

Por outro lado, é importante considerar que, dependendo da carga de trabalho, o tempo para concluir a graduação pode ser aumentado, como relatado pelo EC24, o que pode reduzir o impacto positivo no futuro profissional, como apontado por Häkkinen (2006). Isso pode ser verificado conforme os relatos a seguir dos Egressos Cotistas:

Muito difícil, busquei trabalho pois estava sem bolsa e a grade curricular do curso não é feita para ser conciliada com outra ocupação, desta forma atrasei minha formação em 1 ano e meio (EC18);

Difícil, a divisão dos horários das aulas impossibilita ao aluno fazer todas as disciplinas de um semestre e realizar um estágio extracurricular de 30h semanais por exemplo, a situação é ainda pior pra se ter um emprego de 40h. Na minha situação isso só foi possível atrasando o curso ao não realizar todas as disciplinas de cada semestre (EC24);

Cansativa, considerando que a carga horária da farmácia é extensa. Tive que adiar algumas disciplinas para que pudesse trabalhar (EC25);

Uma rotina bem cansativa, as vezes dormia nas aulas, pois eu trabalhava a noite e os alguns professores não entendiam (EC33);

Cansativo a ponto de interferir no desempenho acadêmico (EC41);

Precisei suprimir disciplinas, atrasando o curso. Mas valeu a pena. Infelizmente a matriz curricular de meu curso não foi feita para quem quer ter experiências práticas, não acadêmicas (EC51);

Bem cansativa! Curso era integral e saía da faculdade para o trabalho! Trabalhava como professor particular e ficava dando aula até próximo de 22/23h (EC58);

Péssima. Trabalhava a noite em um bar, das 9 às 4h da manhã, de quinta a sábado (EC63);

Apesar dos autores citados acima terem desenvolvido suas pesquisas em contextos internacionais, podem contribuir para a discussão sobre a temática. Isso porque, enquanto os desafios gerais podem ser semelhantes, o contexto social, econômico e educacional brasileiro introduz nuances que precisam ser consideradas, principalmente, levando-se em consideração as desigualdades estruturais do cenário educacional brasileiro, bem como a precarização dos

trabalhos e salários, como se viu ao longo da fundamentação teórica e como se verá adiante nos demais resultados qualitativos.

Categoria 2 - Desafios Financeiros: Impactos na Trajetória Acadêmica

No tocante à Categoria 2, observou-se nos discursos agrupados o impacto das dificuldades financeiras na vida acadêmica dos cotistas, obrigando-os a trabalhar durante a faculdade, até mesmo para se manter no curso, que implica em gastos adicionais, tais como materiais, transporte, alimentação, entre outros, como se verá mais à frente na discussão. Isso repercute em limitações no tempo disponível para o estudo e no comprometimento de outras atividades acadêmicas. Através dos discursos presentes nesta subcategoria, pode-se perceber o alinhamento desses relatos ao pensamento de Schwarcz (2019), que afirma que a maior herança deixada pelo sistema escravocrata no Brasil não seria uma mestiçagem a unir a nação, mas sim a “consolidação de uma profunda e entranhada desigualdade racial, que produziu acessos desiguais, inclusive, à educação.

Ademais, conforme abordado nos conceitos centrais da presente pesquisa, além desse mito da democracia racial, há que se destacar o mito da meritocracia, que defende que a ascensão social depende unicamente dos esforços individuais, desconsiderando fatores como capital social, cultural, familiar, entre outros. Eitler e Brandão (2014), pontuam que essa naturalização das desigualdades configura-se numa violência simbólica, que embasa as exclusões através de processos históricos naturais na sociedade, que será aprofundado no decorrer da discussão nas próximas subseções. Como se observa nas falas a seguir dos Egressos Cotistas EC10, EC32, EC38, EC42, EC64, EC65:

Foi muito desafiadora. Praticamente tava nos semestres finais quando iniciei (EC10);

Muito difícil, principalmente por conta de locomoção entre a faculdade e o local de trabalho e o pouco tempo para descanso e estudo (EC32);

Trabalhava em regime CLT, 12 horas trabalhadas por 36 de descanso. Tentava fazer trocas no serviço diurno para o noturno. Diminui as cadeiras. Pensei muitas vezes em desistir (EC38);

Difícil. Eu trabalhava durante a noite e enfrentei dificuldades dos professores entenderem os meus atrasos, sendo estes decorrentes do traslado trabalho - estágio (EC42);

Bem difícil, infelizmente tive que deixar o Curso de Inglês da Casa de Cultura, pois infelizmente não tinha tempo para estudar (EC64);

Bastante cansativa (EC65).

É sabido que o fator financeiro impacta significativamente o desempenho escolar dos estudantes. Autores como Bourdieu (1986) oferecem uma perspectiva importante ao discutir o conceito de *capital cultural*, que reflete os recursos e conhecimentos acumulados que favorecem o sucesso educacional. Para muitos cotistas, o fato de trabalhar enquanto estudam revela a falta desse capital prévio, o que torna o caminho acadêmico mais árduo.

Bourdieu também destaca o conceito de *capital econômico*, que se manifesta diretamente nas dificuldades materiais enfrentadas por esses estudantes. Trabalhar para garantir a própria subsistência muitas vezes significa ter menos tempo e energia para se dedicar exclusivamente aos estudos, o que pode impactar o desempenho acadêmico e prolongar o tempo de formação. Além disso, há uma pressão maior sobre esses estudantes para superar barreiras que não são enfrentadas por colegas de classe média ou alta, que muitas vezes contam com apoio financeiro e familiar.

Outro autor que contribui para a compreensão desse fenômeno é Freire (1996), ao tratar da educação como uma ferramenta de emancipação e transformação social. Para Freire, a educação deve considerar as realidades concretas dos indivíduos, e o ato de conciliar trabalho e estudo reflete a luta diária de muitos estudantes pela sobrevivência e ascensão social. Nesse sentido, a Lei de Cotas não só proporciona o acesso ao ensino superior, mas também expõe as desigualdades persistentes que esses estudantes continuam a enfrentar dentro da universidade.

No contexto brasileiro, Santos (2007) também discute a questão da *justiça cognitiva*, argumentando que o acesso à educação superior deve ser pensado de forma a reconhecer e valorizar os conhecimentos e experiências dos sujeitos provenientes das camadas populares. A experiência de conciliar trabalho e estudo, para muitos cotistas, também pode ser vista como um reflexo da injustiça cognitiva, na medida em que o sistema educacional frequentemente desconsidera a realidade de quem precisa trabalhar para se sustentar, impondo exigências acadêmicas que não se adaptam a essa condição.

Por fim, é importante considerar as análises de Frigotto (2018) sobre a relação entre trabalho e educação, especialmente em sociedades desiguais. Ele argumenta que o trabalho e a educação, para as classes populares, estão intrinsecamente ligados como partes de uma luta por inclusão e cidadania plena. Trabalhar enquanto se estuda não é apenas uma necessidade econômica, mas também uma expressão de resistência e superação das barreiras estruturais impostas pela sociedade capitalista.

Os relatos dos participantes da pesquisa revelam como a conciliação entre trabalho e estudo reflete uma realidade de esforço contínuo e sacrifício. Essas falas reforçam a importância de políticas afirmativas como a Lei de Cotas, mas também evidenciam a necessidade de melhorias no suporte oferecido aos cotistas, especialmente em termos de assistência estudantil, assunto recorrentemente relatado pelos cotistas raciais na pesquisa e que será discutido ao longo das seções, para que a permanência e o sucesso no ensino superior sejam assegurados de forma mais justa.

Em síntese, com base nos relatos dos egressos cotistas raciais da FFOE, pode-se inferir alguns aspectos sobre a experiência de conciliar estudo e trabalho durante a graduação: a carga horária e o horário integral dos cursos da área da saúde em conjunto com a situação socioeconômica dos cotistas raciais obrigam alguns cotistas a trabalhar, o que reverbera significativamente no desempenho acadêmico e em atividades relacionadas, bem como em atrasos no curso; e a importância das políticas de assistência universitária em virtude da vulnerabilidade econômica dos cotistas, que precisam trabalhar, inclusive, para se manter no curso.

7.2 Vivências de Preconceito: Desafios na Convivência Acadêmica

No tocante à questão aberta dependente relativa às situações de preconceito/discriminação experienciadas pelos cotistas raciais durante a sua permanência na UFC, ainda que tenha sido em tom recreativo ou descredibilizando a sua trajetória, apesar de significativo percentual de cotistas raciais reportar não ter sofrido preconceito e/ou discriminação ao longo de sua trajetória no curso (76,2% - 48 egressos), 15 (23,8%) cotistas raciais reportaram situações de preconceito vivenciadas na graduação, sendo que 12 egressos dividiram suas experiências na pesquisa, que serão discutidas na presente seção.

Dito isso, vale resgatar o perfil dos sujeitos da pesquisa, que, conforme abordado na seção 6.1, referente à caracterização dos cotistas raciais, é composto, em sua maioria, por pardos - 81%, equivalente a 51 discentes, e por 19% de pretos, correspondente a 12 alunos, conforme Gráfico 1 - Cor/Raça por Curso - Egressos Cotistas Raciais. Esse resgate se faz necessário, uma vez que, entre os respondentes, como citado, há uma predominância de pardos, e não de pretos, sendo estes últimos os que mais sofrem com o estigma da raça/cor. Dessa forma, essa prevalência de pardos na pesquisa pode estar relacionada com o número relativamente baixo de cotistas que manifestaram situações de preconceito e/ou discriminação.

Apesar disso, nos relatos qualitativos alguns participantes reportam situações de racismo e discriminação pelas quais passaram, que foram agrupadas e classificadas em 4 categorias: Categoria 1 - Discriminação e Preconceito no Ambiente Acadêmico; Categoria 2 - Barreiras Econômicas e Desigualdades de Acesso a Recursos; Categoria 3 - Estereótipos Raciais e Sentimento de Não Pertencimento; e Categoria 4 - Percepção de Desempenho Acadêmico Inferior dos Cotistas.

Categoria 1 - Discriminação e Preconceito no Ambiente Acadêmico

Com relação à Categoria 1, percebe-se nos relatos dos egressos que o preconceito vem tanto de colegas quanto de docentes e dizem respeito, especialmente, a estereótipos e percepção negativa quanto ao desempenho dos cotistas. Essa percepção se alinha com o pensamento de Bourdieu e Passeron (1992), que destacam o capital cultural dos discentes como uma forma importante de consolidação da desigualdade no cenário da educação.

Trazendo a empiria para a discussão, de acordo com os estudos de Velloso e Cardoso (2011), Cardoso (2008), Pavão e Castro (2017) e Biembengut, Pacheco e Coninck (2018), corroborados pelos achados de Araújo (2021), cuja pesquisa foi desenvolvida na UFC, há diferenças significativas nas médias dos ingressantes cotistas e não cotistas, o que corrobora com a relevância da política pública para a inclusão de grupos marginalizados na educação superior, dado que poderá ser corroborado mais adiante nos discursos das outras questões qualitativas ao longo da seção. Contudo, a despeito disso, consoante o referido estudo de

Araújo (2021), a média dos IRAs dos discentes na UFC não foi significativamente diferente entre cotistas e não cotistas, ou seja, a diferença significativa constatada na nota de ingresso não permanece ao longo do curso, tendo os cotistas apresentado uma média no referido índice um pouco acima dos não cotistas, não se configurando, contudo, em uma diferença estatisticamente significativa.

Além disso, esse sentimento de superioridade de não cotistas pode ser reflexo da associação deturpada que a raciologia estabeleceu em sua classificação e hierarquização de raças. Apesar dessa teoria pseudocientífica ter sido negada pela ciência, o racismo permanece (MUNANGA, 2003; ALMEIDA, 2018; BRAZ e PRADO, 2017, p. 56) e reflete-se nos mais diversos espaços, inclusive, no acadêmico. Dito isso, vamos às falas dos Egressos Cotistas EC01, EC11, EC13, EC44, EC52, EC65, EC66, reportadas a seguir:

Os alunos que entraram por ampla concorrência achavam-se superiores aos cotistas, sempre faziam comentários sobre as notas (EC01);

No primeiro dia de aula o professor pediu pra levantar a mão quem era cotista (EC11);

Que apesar de eu apresentar algumas características (cabelo cacheado) não me considerava merecedora de cotas. Pq meu tom de pele era igual ao dela e ela não se considerava. Além disso, a pessoa disse ser necessário comprovar através de uma banca, coisa que não aconteceu na minha vez, e que podia ser que eu não conseguisse (EC13);

No primeiro semestre, colegas oriundos de escolas particulares criticando o sistema de cotas (EC44);

[...] Situações de discriminação racial, por não fazer parte do estereótipo esperado de uma aluna de odontologia.[...] O julgamento por ter tirado a vaga de alguém melhor ou com nota superior a nossa. [...] (EC52);

Durante uma aula de avaliação de pele e anexos, onde me ofereci para ser exemplo para a professora e ao pegar no meu cabelo ela ficou “surpresa” por eu ter o cabelo macio e cheiroso! Detalhe meu cabelo é cacheado (EC65).

Uma professora citou em reunião que o nível do curso estava caindo devido às cotas e ao ENEM (EC66);

Categoria 2 - Barreiras Econômicas e Desigualdades de Acesso a Recursos

No tocante à Categoria 2, os discursos englobam relatos referentes às dificuldades financeiras enfrentadas pelos cotistas e que impactam no acesso a materiais didáticos e a participação plena no ambiente acadêmico. Esses dados qualitativos reforçam os reflexos da desigualdade social e econômica nos mais diversos cenários, haja vista que, conforme Santos (1999), a exclusão educacional reverbera no exercício de direitos e de participação na sociedade, refletindo em opções de trabalho limitadas e precárias e, por conseguinte, em menor remuneração, discriminação, violência, não gozo de serviços públicos e de outros serviços essenciais. Ou seja, a educação, nessas condições, acaba se constituindo em produtor de desigualdades (ALVES e ALMEIDA, 2009).

Nessa perspectiva, Schwartzman (2004) sabiamente reflete que “[...] os excluídos só o são pelo fato de estarem privados de algo que outros (os incluídos) usufruem”, ou seja, a exclusão está diretamente ligada a não efetivação da cidadania. Desse modo, a exclusão não se refere apenas à questão econômica, mas envolve também a negação de direitos e não gozo da cidadania, de benefícios básicos e essenciais, que tem na educação, especialmente, a superior, a principal possibilidade de ascender socialmente e mudar suas condições de vida (HAAS, 2012). Alinhado a essa percepção, vale trazer a reflexão de Provin (2012), o qual argumenta que a exclusão não se dá unicamente pelo fato dos sujeitos não estarem no mesmo espaço que outros, mas também, e sobretudo, por estarem no mesmo espaço e não serem considerados como alguém que faz parte dele. Podemos observar isso nos discursos dos Egressos Cotistas Raciais EC08 e EC52, a seguir relatados:

Já tive a oportunidade de escutar de um docente que o material de determinada marca, a qual eu e alguns outros colegas adquirimos com recursos financeiros próprios, seria péssimo para praticar e que o que deveria ter sido adquirido era o de outra marca (marca essa que custava cerca de 5x mais caro (EC08);

[...] A dificuldade durante as compras de materiais, principalmente durante os rateios da turma (EC52);

Categoria 3 - Estereótipos Raciais e Sentimento de Não Pertencimento

Relativamente à Categoria 3, agrupou-se discursos referentes à internalização de estereótipos raciais e a sensação de não pertencimento no

ambiente universitário, o que impacta e afeta a autoestima e a identidade dos cotistas. Essa percepção dos cotistas se alinha com o entendimento de Souza (2021), que pontua sobre o branqueamento e a singularidade do racismo no Brasil: “o essencial é a vinculação da brancura com o espírito na sua conotação secular, ou seja, como inteligência, moralidade e beleza, e da negritude com o corpo animalizado das paixões irrefletidas, não confiáveis e enlouquecidas”.

Ademais, há que se registrar o racismo institucional e estrutural no Brasil, que, nas palavras de Almeida (2018), se dá através de toda uma infraestrutura econômica, social, política e cultural que conecta uma rede de sentidos e significados construídos e compartilhados coletivamente com relação à raça. Ou seja, existe um sistema profundo e arraigado de estruturas que preservam essas condutas discriminatórias, inclusive no meio acadêmico, naturalizando esses pensamentos.

Através dos relatos, pode-se perceber os efeitos dessa teia de significados atribuídos à raça negra, que são decorrência do modo “normal” de funcionamento das relações, quer sejam políticas, econômicas, culturais e sociais, as quais normalizam essas posturas, sedimentadas ao longo do nosso processo de formação social (ALMEIDA, 2019; EITLER e BRANDÃO, 2014). Além disso, oportuno, mais uma vez, retomar e trazer à baila o suposto caráter democrático da meritocracia, que responsabiliza o indivíduo por suas próprias oportunidades, bem como, também, o fato de que a Universidade Pública, como já reportado ao longo da pesquisa, foi, desde os primórdios, um lugar de poucos, ou melhor, da elite, configurando-se, conforme Cordeiro e Auad (2021), praticamente como um “não-lugar” para negros e pobres. Isso pode ser observado nas falas a seguir dos Egressos Cotistas EC13, EC52, EC56:

Que apesar de eu apresentar algumas características (cabelo cacheado) não me considerava merecedora de cotas. Pq meu tom de pele era igual ao dela e ela não se considerava. Além disso, a pessoa disse ser necessário comprovar através de uma banca, coisa que não aconteceu na minha vez, e que podia ser que eu não conseguisse (EC13);

Questionamento sobre conhecimento de matérias básicas como química e biologia, visto que no ensino público essas disciplinas não são tão avançadas como nas escolas particulares. Situações de discriminação racial, por não fazer parte do esteriótipo esperado de uma aluna de odontologia. A falta de recepção dos colegas sobre as causas raciais e falta de espaço que pudesse nos fortalecer. O julgamento por ter tirado a vaga de alguém melhor ou com nota superior a nossa. [...] (EC52);

Achar que aluno de escola pública não deveria estar em um curso tão caro quanto odontologia. Percebi isso nos estudantes dos semestres mais adiantados e que não vivenciaram as cotas (EC56);

Categoria 4 - Percepção de Desempenho Acadêmico Inferior dos Cotistas

Quanto à Categoria 4, foram agrupados relatos que refletem a crença de que os cotistas possuem um desempenho acadêmico inferior, impactando a percepção de qualidade do curso e da universidade. Sobre isso, há que se destacar aspectos que podem influenciar no desempenho das pessoas, segundo estudo de Shih, Pittinsky e Ambady (1999) e de Souza (2018) (*apud* Araújo, 2021), identificou-se a influência significativa no desempenho cognitivo de pessoas quando estas percebem que o grupo sociocultural a que pertencem é associado a um estereótipo negativo, podendo impactar no insucesso de cotistas, especialmente, em cursos de maior prestígio social. No entanto, vale novamente citar o estudo de Araújo (2021), que constatou que a média dos IRAs dos cotistas e não cotistas na UFC não foi significativamente diferente, a despeito da nota de ingresso dos cotistas ser significativamente menor.

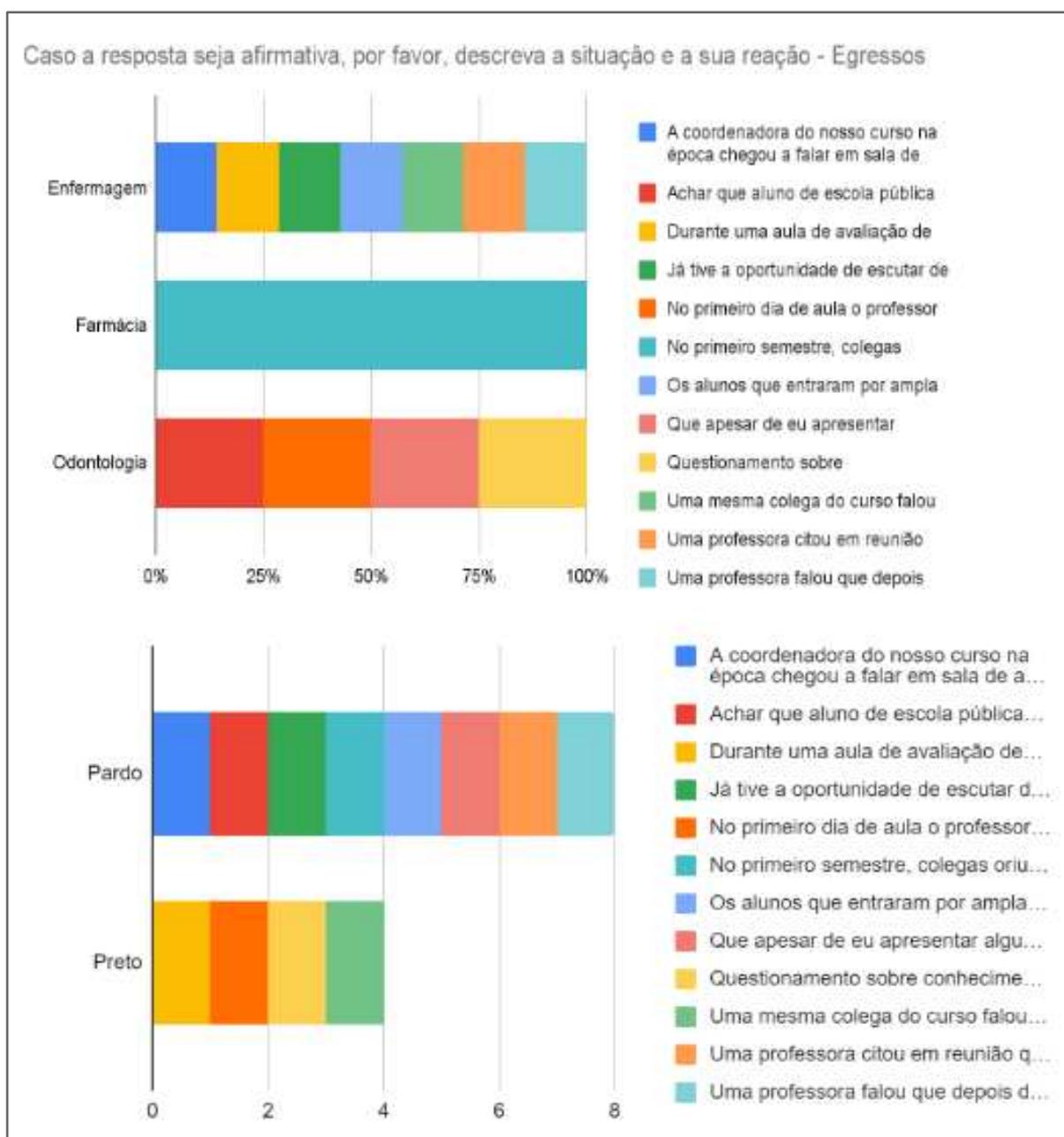
Dito isso, vamos aos relatos dos Egressos Cotistas EC34 e EC70 agrupados na categoria:

Uma mesma colega do curso falou que os cotistas baixavam o nível do curso, que muitas pessoas não passavam mesmo tento estudado muito porque havia os cotistas (EC34);

Uma professora falou que depois das cotas a qualidade da universidade tinha reduzido (EC70).

Representando as respostas graficamente, tem-se que, dentre os 12 cotistas que afirmaram ter passado por alguma situação de preconceito, os cotistas do Curso de Enfermagem foram os que mais relataram esse tipo de situação (58,3%), seguido dos cotistas do Curso de Odontologia (33,3%) e somente um cotista do Curso de Farmácia (8,3%), conforme se observa no Gráfico 29. Isso pode ser fruto tanto de no Curso de Enfermagem ter mais respondentes da raça/cor preta que nos outros cursos, como pode ser devido à maior participação na pesquisa ser de egressos desse curso.

Gráfico 29 - Experiências de preconceito/discriminação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Desse modo, em síntese, com base nas percepções dos egressos cotistas raciais da FFOE, pode-se inferir alguns aspectos relevantes sobre as situações de preconceito/discriminação experienciadas pelos cotistas raciais durante a sua permanência na UFC: o preconceito vem tanto de colegas quanto de docentes, relacionando-se, especialmente, a estereótipos e percepção negativa quanto ao desempenho dos cotistas; as barreiras financeiras enfrentadas pelos cotistas refletem no acesso a materiais didáticos e a participação plena no ambiente

acadêmico; internalização de estereótipos raciais e a sensação de não pertencimento no ambiente universitário; e a crença de que os cotistas possuem um desempenho acadêmico inferior.

7.3 Lei de Cotas: Inclusão e Democratização do Ensino Superior

Na sequência, no que diz respeito à questão dependente sobre a percepção dos cotistas com relação aos motivos da contribuição da Lei de Cotas para a inclusão e democratização do ensino superior, 98,4% dos egressos afirmaram que a Lei de Cotas contribui para a inclusão e democratização do ensino superior, tendo somente 1 cotista respondido negativamente, sem contudo relatar o porquê. Assim, do universo de 62 cotistas que concordam que a Lei de Cotas favorece a inclusão e democratização do acesso à Educação Superior, 40 relataram as suas visões e 22 não responderam.

Observou-se nos relatos uma recorrência no sentido de atribuir como razão para a Lei de Cotas contribuir para a inclusão e democratização do Ensino Superior o fato da política representar, de fato, a acessibilidade à Educação Superior para grupos econômica e socialmente alijados desse espaço, de certa forma, de poder. A maioria dos egressos pontuou que essa facilitação no ingresso à Universidade minimiza as distorções existentes na base do sistema educacional brasileiro, que impede que estudantes do Ensino Médio Público concorram, em igualdade de condições, com os estudantes das Escolas Privadas, que, além de terem acesso a um ensino de melhor qualidade, dispõem de tempo para estudo e um maior capital econômico, social, cultural, familiar, entre outros.

Assim, a partir dos discursos, os relatos foram agrupados e classificados em 2 (duas) categorias temáticas: Categoria 1 - Acesso e Inclusão ao Ensino Superior; e Categoria 2 - Equidade, Democratização e Oportunidades de Transformação Social.

Categoria 1 - Acesso e Inclusão ao Ensino Superior

Com relação à Categoria 1, foram agrupadas falas associadas à possibilidade de entrada de grupos excluídos e com educação básica deficitária em instituições de ensino superior. Nesse aspecto, oportuno trazer o pensamento de

Gadotti (1981), que ressalta que as camadas populares estiveram desde sempre excluídas do poder e, portanto, seus anseios educacionais não reverberam, porque a educação sempre foi “elitista e antipopular”.

Nessa perspectiva, ocorre uma inflexão com relação à política educacional superior pública no Brasil nos governos petistas de Lula - momento em que houve forte investimento na educação superior e em programas/ações afirmativas relacionados ao pré-ingresso, ingresso e diplomação de grupos minorizados na graduação (MOREIRA, FERRARESI, CARVALHO e AMARAL, 2017), e de Dilma, em que foi aprovada a Lei de Cotas, entre outras políticas conexas. A partir daí, essas dificuldades, até então praticamente intransponíveis, passam a ser gradualmente superadas e esses relatos corroboram com a hipótese de que a Lei de Cotas contribui de forma significativa para a inclusão e democratização do ensino superior.

Através das falas dos cotistas raciais, observa-se que a deficiência no ensino fundamental e médio público é sentida e percebida pelos cotistas como um obstáculo estrutural difícil de ser transposto, sendo um problema público que, ao longo dos anos, não foi objeto de um olhar direcionado nesse sentido. Essa disparidade entre ensino público e ensino privado produz reflexos significativos, colocando a educação como uma mercadoria - acessível àqueles que podem pagar por ela, como preconizada pelos Organismos Internacionais, como FMI, e não como direito constitucionalmente previsto.

Destarte, alguns relatos merecem reflexão, como se não bastasse essas limitações, os cotistas ainda sofrem com outras limitantes, como é o caso do Egresso Cotista EC60, que, além de não ter tido professor de química ou física no ensino médio, ainda tinha a limitação geográfica, pois a Universidade ficava a 500 km de distância da sua cidade. Essa fala, em especial, denota a importância e o significado que a educação pode alcançar, sobretudo, em áreas onde o acesso ao ensino superior é uma exceção e, por conseguinte, aqueles que conseguem ocupar esse espaço, antes configurado como um “não lugar” para esses grupos, acabam sendo fonte de inspiração para que outros possam também participar desse contexto. Ademais, como reportado pelo Egresso Cotista EC70 existem muitos desafios a serem superados no ensino médio público, como a desvalorização dos professores, turmas numerosas, falta de estrutura, tudo isso dificulta não somente o acesso, mas também a permanência e conclusão dos cursos.

A lei de cotas me permitiu ingressar no ensino superior em uma instituição federal, sendo aluna de escola pública a vida inteira, nunca tive um professor de química ou física no ensino médio, essas disciplinas eram dadas por professores com outras formações, o que dificultava o aprendizado. Sou de uma cidade a 500km de distância da faculdade que me formei, era uma realidade totalmente distante conseguir entrar na UFC. Todos os incentivos que recebi do governo e da instituição, como principal a lei de cotas, foi o que me permitiu conseguir a minha formação (EC60); A educação pública do ensino fundamental e médio enfrenta muitos desafios, como a falta de professores qualificados e/ou desvalorizados em suas remunerações, as dificuldades em manejar turmas muito numerosas, a falta de estrutura e dentre outros problemas que são conhecidos. Dessa forma, um aluno do sistema público que enfrenta tantas adversidades no ensino não compete de forma justa por uma vaga na universidade de alunos que vêm de famílias com alto poder aquisitivo e conseguem ofertar um ensino de alto nível em escolas que são extremamente caras e que tornam a educação uma mercadoria. Diante disso, a lei de cotas surge como alternativa para solucionar essas disparidades. Por isso a lei de cotas funciona tão bem (EC70);

Ademais, como já mencionado na questão relativa à situações de preconceito e discriminação vivenciadas pelos cotistas raciais, essa segregação impede que indivíduos ou grupos participem plenamente das principais instituições sociais, entre as quais a educação, que é considerada a mais importante porta de acesso a mudanças econômicas, sociais e culturais, reverberando, conforme Giddens (2005), na negação ou não gozo de direitos e falta de participação ativa na sociedade, isto é, trata-se de um problema estrutural, que, inclusive, foi pontuado pela maioria dos cotistas raciais, como veremos a seguir nos relatos dos Egressos Cotistas EC01, EC02, EC03, EC11, EC19, EC24, EC26, EC32, EC38, EC44, EC48, EC64, EC66, EC69, EC71:

Permite a entrada de pessoas que têm menos acesso a educação ao ensino superior (EC01);

Permite que pessoas de baixa renda e que não tiveram acesso a ensino médio com tanta qualidade possam ingressar em universidades públicas (EC02);

Proporcionar oportunidades ao público (EC03);

Permite o acesso ao ensino superior (EC11);

Com o ensino médio na escola pública, certamente não alcançaria a média no ENEM necessária para entrar em um curso tão disputado e com nota de corte tão alta como a odontologia. Ainda mais que, no período que ingressei no curso, 2015, o número de faculdades de odontologia no Ceará era bem menor que atualmente, então a concorrência era bem maior (EC19);

A lei facilita o ingresso ao ensino superior para uma parcela significativa da sociedade, isso favorece bastante a inclusão e a democratização do ensino superior (EC24);

Facilita o acesso de quem teve o ensino básico defasado devido a questões estruturais (EC26);

A grande maioria dos estudantes de baixa renda não possuem acesso a ensino de qualidade o suficiente para ingressar numa universidade pública e muitos precisam fazer estágio ou trabalho por meio período para ajudar nas despesas de casa, reduzindo o tempo disponível para estudo. Desta forma, a política de cotas contribui com o acesso a universidade (EC32);

Coloca o estudante da escola pública no mesmo nível da privada. Garante o acesso a quem precisa (EC38);

*Permite ingresso de menos favorecidos economicamente no ensino superior (EC44);
Sim, ajuda demais! (EC48);*

Estudantes de classe baixa muitas vezes não tem acesso a cursinho, tem maior dificuldade de transporte, alimentação nutritiva e outras questões sociais que dificultam um aprendizado. Logo é essencial haver esse incentivo para impulsionar a entrada deste na universidade e conseqüentemente melhorar a sua situação social (EC64);

Tornou acessível o ingresso (EC66);

O ensino público não qualifica o aluno a concorrer de forma igualitária com os alunos da rede privada (EC69);

Possibilitou o acesso ao ensino superior (EC71).

E essa questão é ainda mais delicada quando se trata de cursos na área da saúde, cursos integrais, com carga horária elevada e com elevados custos de manutenção, como, no caso da FFOE, especialmente, o Curso de Odontologia, conforme pontua o EC23 e o EC52:

Sim, pois o acesso a um curso considerado de elite, como a Odontologia, no qual as notas de corte são altíssimas, o estudante que vem do ensino público encontra uma dificuldade grande em ter notas tão altas para concorrer com os estudantes de escolas privadas; que em grande maioria passam o dia todo estudando voltados para o ingresso no Ensino Superior. Mesmo o estudante de escola pública que estude muito, ainda se depara com deficiências de base educacional que impactam

seu aprendizado e conseqüentemente sua trajetória para ingresso no ensino superior (EC23);

Entendo que muito provavelmente sem a oportunidade de ter ingressado pelas cotas, não teria o acesso a um curso tão elitista, formado majoritariamente por pessoas brancas de classe média alta (EC52).

A despeito dessas questões, integrando os resultados quantitativos, é válido pontuar que as percepções dos egressos sobre a qualidade dos cursos são muito positivas, haja vista que 55,6% dos cotistas avaliaram a qualidade do curso como excelente; 42,9% como boa; e 1,6% como regular. Correlacionando esses dados por curso, tem-se que 15 dos 25 egressos do Curso de Enfermagem (60%) avaliaram a qualidade do curso como excelente e 10 como boa (40%); 11 dos 22 egressos do Curso de Farmácia avaliaram a qualidade do curso como excelente (50%), 10 como boa (45,5%) e 1 como regular (4,5%); e 9 dos 16 egressos do Curso de Odontologia avaliaram como excelente (56,2%) e 7 como boa (43,7%).

Essa resposta vai ao encontro da última avaliação divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira - INEP, através das notas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade de 2019, em que os Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem obtiveram notas 5, 4 e 5, respectivamente, sendo 5 a pontuação máxima. No ano de 2022, foi realizado um novo ENADE, contudo o resultado ainda não foi divulgado.

Categoria 2 - Equidade, Democratização e Oportunidades de Transformação Social

No tocante à Categoria 2, os discursos que foram agrupados enfatizam a equidade proporcionada pela Lei no processo de seleção e os seus reflexos na democratização do ensino superior, além de relacionar a importância da lei de cotas para a redução das desigualdades sociais e raciais. No que diz respeito à igualdade, vale trazer Piovesan (2008), que pontua a evolução da igualdade no sentido de se superar a mera concepção de igualdade formal para a de igualdade material, que considera o ideal de justiça social e distributiva através do reconhecimento de identidades, ou seja, uma igualdade orientada pelos critérios de raça, etnia, gênero, idade, entre outros.

Alinhado a esse pensamento, Provin (2013) enfatiza a necessidade de se disponibilizar espaços para as diferenças, que, por séculos, foram invisibilizadas estruturalmente. Corroborando, Silva (2003) pontua que a diversidade e essa convivência entre os diferentes são geradoras de mudanças, contudo as estruturas de desigualdade precisam ser desconstruídas. Além disso, alguns cotistas reportaram como justificativas para a contribuição da Lei de Cotas a sua possibilidade de transformação socioeconômica na vida dos cotistas e também das famílias, construindo pontes para um futuro de oportunidades. Nessa perspectiva, de acordo com Informativo do IBGE (desigualdades sociais, 2022), o diploma configura-se, em tese, como um passaporte para a ascensão social. Também foi apontado nos relatos a contribuição da política para reduzir as barreiras impostas pelas limitações materiais.

Nesse contexto, os discursos dos cotistas raciais convergem e se alinham na perspectiva abordada na presente pesquisa, que apresenta como objetivo geral avaliar a trajetória da Política de Cotas como instrumento de inclusão social e democratização do acesso ao ensino superior. Isso pode ser observado através das falas dos Egressos Cotistas EC07, EC08, EC13, EC25, EC27, EC28, EC30, EC31, EC36, EC40, EC41, EC42, EC49, EC53, EC56, EC57, EC63:

*Trás equidade ao processo de aprovação dos alunos (EC07);
A Lei de cotas é um grande parâmetro de igualdade quanto a inserção dos alunos na universidade pública quando levamos em consideração as oportunidades de ensino ofertadas no Ensino fundamental e médio entre alunos de escolas públicas e particulares. Nós só não podemos deixar de falar que ainda precisa-se melhorar muito em relação ao incentivo a permanência desses alunos nessas mesmas universidades. Como dependente do ensino público a vida toda, tenho propriedade para dizer que o ambiente universitário não é favorável e menos ainda incentivador da permanência desses alunos. Existem bolsas e auxílios que ajudam? Existem, mas na grande maioria delas os orientadores exigem tanto do bolsista que as vezes não sobra tempo nem pra estudar para as disciplinas do curso. Sem falar na incompreensão de docentes que exigem listas e listas de materiais para uso em aulas práticas, sem muitas vezes levar em consideração o nível econômico de cada aluno (EC08).
Por que, provavelmente eu não teria tido a oportunidade de cursar odontologia em uma universidade particular, e apesar de eu ter tirado uma nota boa no Enem, poderia ser que eu não passasse concorrendo na ampla. Além disso, sempre estudei em escola pública e só quando ingressei da federal que percebi o quanto era diferente a minha realidade das outras pessoas, financeiramente e academicamente também (EC13);
Antes só se via alunos provindos de escola particular em universidades publicas era raríssimo escutar que um aluno de colégio publico conseguiu ingressar em uma universidade, principalmente federal que é mais concorrido, com toda certeza as cotas vieram para democratizar o ensino superior (EC25);*

Facilitou a entrada de estudante da periferia ou mesmo do interior do estado que não tiveram as mesmas chances educacionais que os que têm mais condições financeiras tiveram para estudar (EC27);

Diminuição da desigualdade social e possibilidade de pessoas que tiveram o ensino mais deficiente ingressarem na universidade pública e mudarem seus futuros(EC28);

A diferença na qualidade de ensino entre escolas publicas e particulares é imensa, o que prejudicava alunos de rede publica que tinham que competir com pessoas que, além de terem uma educação de maior qualidade, são capazes de investir em cursinhos preparatorios (EC30);

As cotas são importantes para tentar promover equidade entre as pessoas, já que há, na maioria dos casos, diferença na qualidade do ensino entre as escolas públicas e particulares (EC31);

Os alunos de escola pública e pobres, assim como eu, enfrentam todas as dificuldades possíveis para ingressar no ensino superior. A lei de cotas permite que essas deficiências seja, pelo menos, reduzidas e o ingresso na universidade seja facilitado (EC36);

Integração e acesso (EC40);

Aumentou o acesso e principalmente a permanência na instituição (EC41);

O Acesso ao ensino superior nos possibilita alterar nossa condição socioeconômica. Antes das leis de cotas muito raramente alguém de baixo pode aquisitivo e estudante de escola pública conseguia cursar o ensino superior em universidade pública, era um monopólio das estudantes do ensino privado (EC42);

Contribui para a inclusão e democratização do Ensino Superior no Brasil ao reservar vagas em instituições públicas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda. Isso reduz desigualdades regionais e sociais, bem como a formação estudantil, pois, infelizmente, o ensino em instituições publicas na educação básica é deficitário. Além do que enriquece o ambiente acadêmico com maior diversidade de perspectivas, o que exalta o papel das universidades públicas como promotoras de justiça e mobilidade sociais. Isso posto, a lei ajuda a criar um sistema educacional mais justo e representativo. (EC49);

Sim, as cotas ampliaram o acesso de estudantes com pouca ou nenhuma renda a ingressar no curso superior no Brasil. Antes do sistema de cotas jovens de baixa renda dificilmente fazia uma faculdade (EC53);

A população mais humilde precisa e merece uma educação de nível superior gratuita e de qualidade (EC56);

É uma forma desses alunos terem uma oportunidade que muitas vezes é negada ao longo de sua trajetória (EC57);

Aumenta as chances dos menos favorecidos financeiramente, ao competir com estudantes que pagaram por cursinho (EC63);

Continuando nessa percepção sobre as cotas e o seu expressivo alcance nas perspectivas de vida dos cotistas raciais, 3 (três) relatos são simbólicos e representativos da Lei de Cotas enquanto política inclusiva e indutora de mudanças e oportunidades, reverberando num futuro que antes sequer era permitido a esses grupos:

Ela permite os alunos de escola pública sonhar e mudar o seu futuro com mais oportunidades (EC33);

A Lei de cotas fornece oportunidades de formação que podem impactar significativamente no futuro de jovens que poderiam ter mais dificuldades em obter o diploma (EC39).

De fato, a política democratiza o acesso ao ensino superior aos negros, visivelmente uma minoria nos cursos da FFOE (EC67).

Em síntese, com base nos relatos dos egressos cotistas raciais da FFOE, pode-se inferir alguns aspectos relevantes sobre os motivos da contribuição significativa da Lei de Cotas para a inclusão e democratização do Ensino Superior: permite minimizar as distorções e deficiências no sistema educacional fundamental e médio das Escolas Públicas, especialmente, em cursos da área da saúde, que têm notas de corte mais altas; possibilita, de fato, o acesso ao Ensino Superior de grupos marginalizados; promove equidade, igualdade material e reduz desigualdades sociais, possibilitando mudanças socioeconômicas e culturais; possibilita o enriquecimento do ambiente acadêmico através de uma maior diversidade de perspectivas; permite que as Universidades Públicas exerçam um papel de promotoras de justiça e mobilidade sociais; possibilita um sistema educacional público mais justo e representativo; fornece oportunidades de formação e, conseqüentemente, inserção no mercado de trabalho; possibilita que pretos e pardos participem ativamente da sociedade e exerçam plenamente seus direitos e sua cidadania; seus efeitos alcançam positivamente o futuro dos cotistas.

7.4 Fortalecendo a Inclusão: Sugestões de Melhoria para a Política de Cotas

Seguindo as temáticas exploradas no instrumento de coleta de dados da pesquisa, como questão aberta obrigatória, passou-se a abordar a percepção dos cotistas no sentido de sugestões de melhorias para a política. Dos 63 participantes da pesquisa, houve 58 respostas válidas, devido à resposta de 5 egressos não ser passível de ser computada.

Após os devidos esclarecimentos iniciais, seguimos para a análise das falas dos cotistas raciais e suas sugestões sobre a temática. Ratificando a importância dos tópicos relacionados às cotas abordados na pesquisa, percebeu-se uma expressiva preponderância nos relatos de sugestões referentes à questão da permanência universitária. Vale ressaltar que o protagonismo dessa categoria temática para a efetividade das cotas é ponto pacífico apontado por diversos

estudos, bem como pelo corpo teórico que discute sobre o assunto. Não há efetiva democratização do ensino superior sem o suporte financeiro necessário para que os discentes cotistas consigam concluir com êxito o respectivo curso.

Dessa forma, na análise e interpretação dos discursos, emergiram as seguintes categorias temáticas: Categoria 1 - Ampliar as Políticas de Permanência Estudantil e Acompanhamento; Categoria 2 - Melhorias no Processo de Heteroidentificação e Acesso; Categoria 3 - Expansão de Vagas e Recursos; e Categoria 4 - Promoção de Debates e Discussões.

Categoria 1 - Ampliar as Políticas de Permanência Estudantil e Acompanhamento

No que diz respeito à Categoria 1, foram agrupados discursos que apresentam sugestões relacionadas à assistência universitária com vistas ao fortalecimento e ampliação desse suporte aos cotistas durante a graduação, atendendo não somente as suas necessidades financeiras, mas também acadêmicas e emocionais. Isso pode ser observado através dos relatos dos Egressos Cotistas: EC03, EC07, EC09, EC27, EC41, EC55, EC33, EC37, EC70, EC52, EC72:

[...] estar + presente na vida do cotista, dar oportunidades de acordo com a avaliação familiar de cada (EC03);

Acompanhamento junto ao cotista ao longo do curso pois dependendo do contexto sócio-econômico seja difícil acompanhar alguns cursos, principalmente integral (EC07);

Considero que a Universidade deveria realizar um acompanhamento mais próximo desses alunos (EC09);

Acompanhamento durante a graduação (EC15);

Apoio financeiro, pois geralmente os cotistas vêm de famílias pobres e as bolsas não são de fácil acesso na UFC (EC18);

Acompanhar o cotista ao longo do curso de forma mais consistente. Embora existam programas de apoio à permanência do estudante na UFC, eles são gerais e não exatamente voltados para os cotistas (EC19);

Haver acompanhamento ao cotista ao longo do curso (EC24);

Acompanhamento e aconselhamento profissional (EC26);

Acompanhar os cotistas durante todo o período de graduação para saber como está a situação acadêmica e suas necessidades (EC27);

Melhor distribuição de vagas e melhor preparo durante o ensino médio para escolha da modalidade correta (EC30);

Melhorar as políticas de permanência estudantil da universidade (EC33);

Melhoria no suporte aos alunos, com melhores políticas de permanência (EC37);

Acompanhamento do estudante ao longo da graduação e inserção nos programas de bolsa, principalmente pibic (EC38);

Melhor assistência e acompanhamento (EC40);

Apoio psicológico e aulas de nivelamento (EC41);

Acompanhar mais de perto a realidade desses alunos. Fortalecer programas de apoio financeiro a estes alunos. Apesar da universidade ser pública existem inúmeros gastos que precisamos arcar (EC42);

Política de assistência estudantil para cursos integrais, onde estudante não tem como trabalhar. [...] Reforços de áreas básicas para deixar os cotistas com oportunidades melhores de acesso a bolsas e projetos (EC52);

Acompanhamento durante a graduação (EC55);

Dar suporte financeiro para o cotista continuar na universidade (EC56);

A política, na minha opinião, é justa com o percentual de 50%, mas poderia prever algo em relação a permanência e manutenção desses estudantes na Universidade (EC57);

Não consigo pensar em sugestões (EC58);

Melhorar o acompanhamento durante o curso, não apenas o ingresso (EC63);

Avaliar os estudantes de escola pública que fazem cursinho e tem poder aquisitivo alto, se torna injusto o uso de cotas por essas pessoas (EC64);

[...] com melhora do acompanhamento desses cotistas e fortalecer a permanência deles na universidade (EC65);

Melhorar a quantidade e valor das bolsas universitárias (EC66);

Acompanhamento antes (hetero identificação presencial) e durante o curso (fornecimento de material acadêmico como livros atuais em bibliotecas) (EC71);

Ampliar o apoio financeiro e psicossocial aos estudantes cotistas, garantindo deste modo, sua permanência na universidade até a conclusão do curso (EC72);

Ampliar o acesso para mais estudantes (EC62);

Destacaria programas de tutoria, orientação psicológica, e apoio financeiro

adicional, ao ingressante cotista, podem ajudar a superar desafios específicos enfrentados por esses estudantes. Embora, atualmente, a UFC tem trabalhado bastante nesse aspecto (EC49);

As cotas deveriam ter um foco maior nas questões econômicas, pois é comum ver colegas de sala buscando emprego para continuarem indo a graduação, logo, deixam de fazer algumas cadeiras do semestre para continuarem no sonho da graduação. Assim, a universidade deveria oferecer melhor apoio a esses cotistas para que não abandonem o curso nem atrasem seu tempo de graduação por questões econômicas (EC59);

A política permite ingressar na universidade, mais ainda são necessários mais incentivos para a permanência do aluno da instituição, um acompanhamento mais íntimo com o aluno, entender o seu contexto familiar, suas dificuldades acadêmicas, apesar de existir o atendimento médico era muito difícil conseguir, para quem estava longe de casa e com pouco apoio, ficar doente é muito complicado (EC60);

Maior suporte em cadeiras que exijam principalmente as químicas, pois em muitas escolas públicas há uma falha no ensino dessa matéria e na faculdade é possível ver o desnível entre os alunos e o suporte pouco elaborado àqueles que precisam de mais auxílio na cadeira (EC61);

A política não deve somente garantir o ingresso do aluno ao curso de graduação, mas também deve investir em ações para garantir a permanência universitária, se esta não for realizada, mesmo o aluno de cotas ingressando na universidade, muitas vezes a necessidade o fará desistir do sonho de ser graduado (EC70);

Desse modo, no que concerne às políticas de permanência, é válido trazer à discussão, mais uma vez, os achados do estudo de Araújo (2021), que avaliou os impactos da Lei de Cotas na UFC. De acordo com a referida pesquisa, os alunos cotistas apresentam taxas de evasão superiores aos alunos da ampla concorrência, o que pode ser fruto da vulnerabilidade econômica dos discentes cotistas. Esse resultado da pesquisa de Araújo corrobora com os achados de Dario, Nunes e Ribas (2017). Ainda de acordo com a autora, consoante o Anuário Estatístico da Universidade Federal do Ceará (UFC) de 2019, o percentual de discentes de graduação usufruindo de alguma modalidade de bolsa oscilou de 11,47% em 2009 para 21,66% em 2018, o que revela um incremento nessas políticas.

Além disso, com relação às Políticas de Permanência Estudantil na UFC, há que se ressaltar os avanços. Segundo dados da página da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFC, em 2024, o orçamento da Assistência Universitária, oriundo do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), foi de R\$ 29.103.017,00 na Universidade Federal do Ceará (UFC), representando uma ampliação de 65,3% diante do total de R\$ 17.623.046,00, executado em 2023. Ademais, após a publicação da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que alterou a Lei de Cotas e estabeleceu a prioridade de Assistência Estudantil para os

discentes cotistas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que embasou as ações da PRAE em 2024, tendo como exemplo a instituição do Auxílio Ingressante. Essa importância das Políticas de Permanência Estudantil na UFC é percebida pela referida pró-reitoria, a qual pontua que “os desafios da Assistência Estudantil são muitos e passam pela ampliação das políticas de permanência, por meio da destinação de mais recursos e de sua utilização de forma mais eficiente, o que tem sido o objetivo do trabalho da PRAE e da Reitoria da UFC” (PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS, UFC, 2024).

Para ilustrar a discussão, de acordo com os dados quantitativos da pesquisa, conforme Gráfico 26 - Para você, quais os pontos negativos da Política de Cotas? - Egressos Cotistas Raciais, a maioria dos cotistas raciais do Curso de Enfermagem relatou como pontos negativos da Lei de Cotas (poderia ser marcada mais de uma opção), em ordem decrescente, analisando cada opção de resposta individualmente: *Políticas de Assistência Universitária (apoio financeiro) insuficientes* (68%); *Ausência de acompanhamento do cotista ao longo do curso* (60%); *Número insuficiente de vagas para a demanda* (48%); *Processo de heteroidentificação* (44%); *Distribuição/Critérios adotados para a reserva de vagas* (36%); *Segregação/Discriminação* (16%); tendo um cotista reportado “O processo de cotas tem se tornado difícil para alunos pobres que saem do ensino médio, pois muitas pessoas cursam o ensino médio em escola pública e após vão para cursinhos caros, tem boa preparação e fazem o Enem para concorrer com aqueles que acabaram de sair de escolas não tão boas e que não tem condições de pagar cursinho. Dessa forma vejo um problema na política de cotas que acaba não cumprindo seu papel de inclusão.”

No caso dos cotistas do Curso de Farmácia, *Políticas de Assistência Universitária (apoio financeiro) insuficientes* (50%); *Ausência de acompanhamento do cotista ao longo do curso* (36,4%); *Número insuficiente de vagas para a demanda* (36,4%); *Distribuição/Critérios adotados para a reserva de vagas* (31,8%); *Processo de heteroidentificação* (27,3%); *Segregação/Discriminação* (22,7%); e um cotista relatou “As cotas deveriam ser mais focadas no quesito econômico de cada indivíduo”.

Com relação aos cotistas do Curso de Odontologia, *Ausência de acompanhamento do cotista ao longo do curso* (68,7%); *Políticas de Assistência Universitária (apoio financeiro) insuficientes* (43,7%); *Processo de*

heteroidentificação (37,5%); Número insuficiente de vagas para a demanda (31,2%); Segregação/Discriminação (31,2%); Distribuição/Critérios adotados para a reserva de vagas (18,7%); e um cotista relatou “Não há uma nota mínima para o egresso no curso”.

Como se observa, nos Cursos de Enfermagem e Farmácia, a opção *Políticas de Assistência Universitária (apoio financeiro) insuficientes* prevaleceu e no Curso de Odontologia predominou *Ausência de acompanhamento do cotista ao longo do curso*, que também está relacionado às ações de permanência, contudo não dizem respeito a questões financeiros, mas a um suporte mais próximo junto ao cotista, algo que foi fortemente reportado nos relatos do Egressos Cotistas EC09, EC15, EC19, EC24, EC26, EC27, EC37, EC38, EC41, EC49, EC55, EC60, EC63, EC65, EC72, além do suporte econômico.

Nessa perspectiva, quando indagado aos cotistas se, durante o percurso acadêmico, haviam enfrentado dificuldades de ordem financeira para se manter no curso, a ponto de pensar em abandonar a sua graduação, conforme apresentação dos resultados quantitativos, 60,3% afirmaram que sim. Dentre as dificuldades relatadas (poderia ser marcada mais de uma opção), as *Dificuldades com transporte (29,8%)* foram as mais citadas, seguida das *Dificuldades com alimentação (23,4%)*, *Dificuldades para aquisição de materiais/instrumentais para disciplinas práticas (18,1%)*, *Dificuldades para aquisição de material para estudo (livros, apostilas, xérox, computador, etc.) (16%)*, e *Dificuldades com moradia (11,7%)*.

Como se observa através das respostas, 53,2% dos cotistas que relataram dificuldades financeiras tiveram como principais dificuldades transporte e alimentação - dos quais 29,8% são do Curso de Enfermagem, esse dado é um daqueles que, por si só, já dizem muito sobre o alcance da política. Um número significativo de cotistas não tinha sequer o básico de um ser humano, que é a alimentação. E na sequência, quando questionados sobre o que fizeram para superar as dificuldade relatadas, a maioria informou que *Recebeu auxílio/bolsa da UFC, Utilizava a (s) Biblioteca (s) da UFC, Pediu emprestado materiais/instrumentais a colegas, Utilizou a Residência Universitária, Pediu ajuda financeira a colegas e professores*, entre outros. Os dados se entrelaçam e reforçam a importância não somente das cotas, mas também do suporte econômico para os cotistas.

Além das dificuldades financeiras, foi perguntado aos cotistas se tiveram alguma outra dificuldade para permanecer no seu curso de graduação ou que

interferiu no seu rendimento acadêmico, tendo 52,4% (33 cotistas) dos cotistas reportado negativamente e 47,6% (30 cotistas) afirmado que haviam tido outras dificuldades. Dentre as principais dificuldades relatadas pelos cotistas (poderia ser marcada mais de uma opção), analisando cada opção de resposta individualmente: *Acompanhar as disciplinas* (18), *Conciliar trabalho e estudo* (8), *Integrar-se à Comunidade Acadêmica/Relação com docentes, discentes e técnico-administrativos* (7), e *Preconceito/Discriminação social/racial* (5). Um cotista do Curso de Odontologia reportou “*Fiz parte da primeira turma 50% cotas e senti preconceito dos outros colegas de curso, eles achavam que os cotistas diminuíram o padrão do curso e que nossas notas seriam mais baixas, escutei isso de um colega não cotista, que notas mais baixas aconteciam pois éramos cotistas*”. Como se observa nos dados quantitativos, há expressiva quantidade de cotistas que têm dificuldade de acompanhar disciplinas (60%) devido, de acordo com os cotistas, às deficiências do Ensino Médio Público, fato bastante recorrente também nos discursos. Em seguida, foi questionado o que os cotistas fizeram para superar as dificuldades relatadas, tendo os cotistas relatado (poderia ser marcada mais de uma opção), analisando cada opção de resposta individualmente: *Reduziu o horário de sono para estudo e/ou atividades relacionadas* (20), *Buscou ajuda de colegas* (18), *Reduziu o número de disciplinas por semestre* (10), *Buscou suporte da Coordenação do Curso* (5), *Pediu demissão do trabalho* (3), *Reduziu a carga horária de trabalho* (2), entre outros.

No que diz respeito aos auxílios e bolsas recebidos, integrando os dados quantitativos à discussão, 95,2% (60) dos cotistas relataram que receberam auxílios e/ou bolsas, 88,9% (56) concordaram no sentido de que a Política de Assistência Universitária da UFC contribui para a permanência e o êxito do aluno cotista no ensino superior e 80,3% (51) avaliaram como satisfatória essa política na UFC, o que pode estar relacionado ao fato da pesquisa envolver somente egressos, ou seja, todos os respondentes concluíram os respectivos cursos. Ainda de acordo com dados quantitativos, os cotistas, em sua maioria, receberam auxílios e bolsas relacionados à permanência (48,2%), e também à Iniciação à Docência, Iniciação Científica, Monitoria Remunerada e PET (44,5%), ofertadas pela PROGRAD, e de extensão (7,3%), ofertadas pela PREX, conforme Gráfico 14 - Auxílios/Bolsas por Pró-Reitoria Responsável - Egressos Cotistas Raciais (seção 6.2). Destaca-se que, dentre os 63 egressos, apenas 5 (7,9%) utilizaram a residência universitária,

lembrando que, como mencionado na seção anterior sobre políticas de permanência na UFC, não há residência estudantil no *Campus* do Porangabussu.

Na temática de participação em ações/projetos de pesquisa e/ou de extensão durante o curso na UFC, foi relatada expressiva participação (96,8%), o que pode ser um dos motivos do não trancamento do curso pela maioria significativa de cotistas (92,1% - 58 cotistas), bem como pela relativamente boa avaliação do suporte oferecido pela UFC. Não foi investigada na pesquisa o motivo da não participação nessas ações.

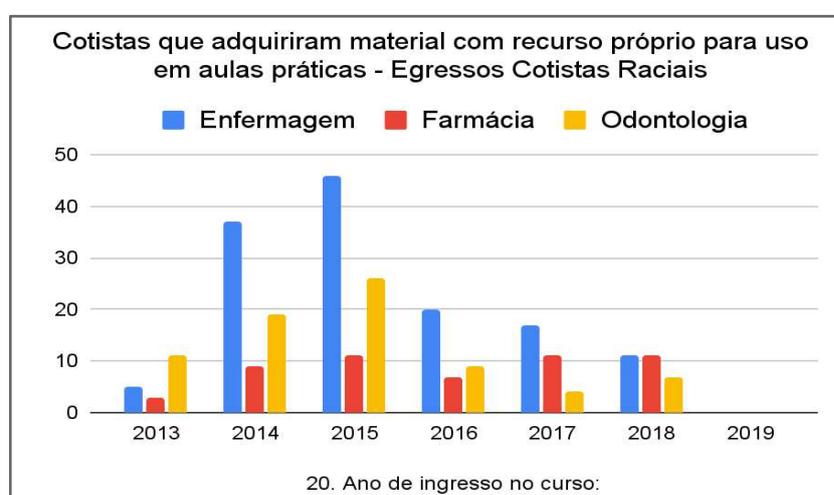
No entanto, analisando os relatos dos cotistas raciais da FFOE, pode-se observar que a política de assistência universitária ainda não consegue contemplar plenamente o seu objetivo, talvez porque a realidade dos cursos da saúde seja um pouco diferente devido às suas especificidades, cursos integrais - fato que obstaculiza o exercício de trabalho remunerado, e que implicam em gastos adicionais com materiais/instrumentais.

Nessa perspectiva, no tocante ao Curso de Odontologia, como mencionado no capítulo anterior, o caminho percorrido pelas cotas modificou sensivelmente o curso como um todo, haja vista que, antes da política, os discentes tinham que adquirir, com recursos próprios, os instrumentais para as aulas práticas, que, ao todo, custam em torno de 15 a 20 mil. Muitos discentes faziam empréstimos para essa aquisição. Essa informação é fruto da experiência da pesquisadora enquanto servidora da Diretoria da FFOE e que, ao longo desse tempo, teve contato e conheceu a realidade de alguns discentes dos cursos. Assim, a partir de 2017, todos os discentes do Curso de Odontologia - cotistas e não cotistas, passaram a receber os instrumentais cedidos pela UFC. No entanto, no lapso temporal entre 2013 e 2017, possivelmente, alguns cotistas tiveram que adquirir materiais, conforme relatado no capítulo anterior e demonstrado no resultado quantitativo dos materiais adquiridos pelos cotistas.

Assim, corroborando com o relato, é válido trazer à discussão a análise dos dados quantitativos referente às questões do formulário que versaram sobre os materiais/instrumentais adquiridos pelos egressos com recursos próprios e aqueles que foram cedidos pela UFC, em que 93,7% dos cotistas raciais reportaram ter adquirido algum material/instrumental com recursos próprios e 73% informaram que a UFC disponibilizou alguns materiais/instrumentais ao longo do curso. No caso dos materiais/instrumentais que não foram emprestados pela UFC, foi questionado aos

egressos como haviam adquirido esses materiais, tendo a maioria dos cotistas raciais que responderam a pergunta (30) informado que contaram com a ajuda dos pais e/ou familiares para a aquisição, e os demais através de empréstimo ou financiamento, auxílios/bolsas, cota entre os colegas, salário de trabalho e empréstimo de colegas. No caso dos cotistas que adquiriram material para as aulas práticas com recursos próprios, para uma melhor visualização, esse dado foi correlacionado ao curso e ao ano de ingresso, obtendo-se o Gráfico 30.

Gráfico 30 - Cotistas que adquiriram material com recursos próprios por curso e ano



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Categoria 2 - Melhorias no Processo de Heteroidentificação e Acesso

Com relação à Categoria 2, foram englobadas propostas relacionadas ao processo de heteroidentificação e acesso para cotistas, visando garantir a equidade no acesso e ocupação das vagas, que também obteve uma alta frequência entre as sugestões apresentadas pelos cotistas raciais, tendo muitos egressos pontuado a necessidade de um maior rigor e menos subjetividade no procedimento complementar de validação da autodeclaração.

Como foi abordado na presente dissertação, ao longo da trajetória de implementação da Lei de Cotas na UFC, esse procedimento de verificação complementar passou a ser necessário em função das denúncias de fraudes e os consequentes prejuízos aos direitos das pessoas negras. Dessa forma, não à toa, essa temática foi recorrente nos relatos. A despeito de ser um ponto crucial na

consecução dos objetivos das cotas, inexistiu um procedimento administrativo padronizado nesse sentido para todas as universidades públicas.

Destarte, o contexto da prática da política, ou seja, da implementação da Lei de Cotas nas Universidades Públicas, gerou implicações e ressignificações na política, haja vista que a lei não previu o procedimento de heteroidentificação em seu texto, uma vez que esse processo foi uma decorrência empírica da aplicação da legislação federal pelos seus sujeitos destinatários. Dito isso, vale destacar que todos os prejudicados por uma dada estrutura social ou institucional têm o status moral de sujeito da justiça com relação a ela. Assim, não é a proximidade geográfica que transforma um grupo de indivíduos em sujeitos da justiça de uma mesma categoria, mas sim a sua conexão estrutural ou institucional comum, que define as regras da interação social, moldando suas respectivas possibilidades de vida. Dessa forma, lutar contra o racismo e a discriminação racial é global, mas também local e incentivada pelos seus sujeitos de direitos (FRASER, 2008, *apud* BATISTA e FIGUEIREDO, 2021).

Assim, os sujeitos da presente pesquisa, como sujeitos de direitos, destacaram, de forma recorrente, o procedimento de heteroidentificação como um processo que precisa ser aperfeiçoado na UFC, a fim de que outros sujeitos sejam beneficiados pela política em detrimento daqueles que são os reais destinatários das medidas positivas, comprometendo-se, assim, a legitimidade e a efetividade das cotas raciais. Nesse sentido, os relatos a seguir demonstram as percepções dos cotistas raciais da FFOE no que diz respeito à temática:

[...] melhor processo de heteroidentificação pois muitas pessoas brancas acabam entrando nas vagas que são destinadas aos pretos, pardos e indígenas pois o procedimento é falho (EC01);

Que houvesse mais clareza por parte da documentação exigida e da heteroidentificação. Que houvesse uma forma de avaliar melhor as pessoas que estão entrando nas cotas, para que alunos que saem de bons cursinhos não peguem a vaga de pessoas menos favorecidas (EC02);

Precisa ser reformulada (EC04);

Melhorar o processo de heteroidentificação para que não haja constrangimentos (EC10);

Processos de heterointegração mais criteriosos, [...] (EC11);

Ter critérios mais bem definidos para o procedimento de heteroidentificação, reduzindo a subjetividade na análise, [...] (EC32);

Maior rigor no processo. Quando estava na universidade via muitos alunos que não se enquadravam na política de cotas entrando por meio de falsificação (EC36);

Melhoria no processo de heteroidentificação (EC44);

Melhorar o processo de heteroidentificação (EC48);

Como o país é muito diverso, criar uma forma mais objetiva para definir se o candidato tem ou não acesso às cotas, pois ainda se é muito subjetivo quando se pensa em pardos e amarelos (sic) (EC51);

Avaliar os estudantes de escola pública que fazem cursinho e tem poder aquisitivo alto, se torna injusto o uso de cotas por essas pessoas (EC64);

Realizar uma atualização na própria lei [...] (EC65);

Acompanhamento antes (heteroidentificação presencial) [...] (EC71).

A adoção de critérios mínimos, como uma nota mínima no ENEM para essa categoria, uma vez que após a adoção da política de cotas os alunos não conseguiram acompanhar as disciplinas da graduação, havendo um número significativo de reprovação entre os cotistas. Então, acredito que para não haver uma baixa na qualidade do ensino, o que seria um prejuízo, existe a necessidade de alunos que estejam mais comprometidos com os estudos da graduação (EC69);

Um ponto a se considerar nesse aspecto é que, inicialmente, a análise da comissão de heteroidentificação da UFC era realizada em fase posterior à matrícula do candidato. Assim, como explanado no capítulo anterior, caso a autodeclaração não seja validada, o discente terá a matrícula cancelada, fato que gera muitos questionamentos e judicialização da matéria, que evocam, em especial, a CF/98 e a Lei 9.784/1999, que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal, e, em seu art. 20, § único, XIII, o qual veda a aplicação retroativa de nova interpretação. Evoluindo nesse processo, a UFC tem buscado fazer essa análise ainda na inscrição do candidato para fins de evitar a ocorrência de cancelamento de vagas ou a revogação de diplomas (UFC, 2023).

Sob essa perspectiva, é oportuno trazer à discussão a questão racial, intrínseca à heteroidentificação. Segundo Gentili (2009), aspectos como a desigualdade e injustiça são intensamente determinados pela origem ou etnia dos povos, já que as decorrências da pobreza reverberam fortemente sobre a população indígena e afro-latina. Ainda de acordo com autor, nascer negro, negra ou indígena em qualquer país da América Latina ou do Caribe aumenta a probabilidade de estar

excluído do sistema educacional ou de ter acesso a uma escolaridade profundamente degradada em suas condições de desenvolvimento pedagógico.

Segundo estudo de Batista e Figueiredo (2021) sobre as Comissões de Heteroidentificação Racial para acesso às Universidades Federais, os dados analisados na referida pesquisa ratificam a “hipótese de que a heteroidentificação racial pode ser um procedimento que expõe a diferença entre ser mestiço e ter o fenótipo de pessoa negra”, considerando que a condição de pessoa negra, inquestionavelmente, é a que causa “a maior exclusão social por meio do racismo e da discriminação racial”.

Além dos relatos já citados, 02 (dois) egressos sugeriram: “boa fiscalização” (EC03) e “mais rigor” (EC34) com relação às cotas, sem especificar ao que se referiram em suas falas, todavia, acreditamos estar relacionado à heteroidentificação, haja vista ser este o procedimento mais passível de fraude na reserva das vagas. Vale destacar que a presente pesquisa não teve o objetivo de aprofundar-se nos processos avaliativos das Comissões relacionadas à Heteroidentificação na UFC. Considerando as complexidades e especificidades do tema, que merece uma análise mais acurada e direcionada, sugere-se estudos ulteriores para confirmar ou não se o procedimento de heteroidentificação no âmbito da UFC está realmente cumprindo o seu propósito.

Categoria 3 - Expansão de Vagas e Recursos

Quanto à Categoria 3, foram agrupados discursos que se referem a sugestões para aumentar o número de vagas e recursos disponíveis para cotistas, conforme se verifica nos relato a seguir:

Aumento da quantidade de vagas para cotas [...] (EC01);

Mais vagas (EC20);

Aumento do número de vagas (EC21);

Mais vagas [...] (EC34);

Ampliação do número de bolsas e vagas nas residências universitárias (EC47);

Aumentar o número de vagas por cada categoria de cotas (EC53);

Categoria 4 - Promoção de Debates e Discussões

Relativamente à Categoria 4, agrupou-se propostas que buscam fomentar um espaço de diálogo, conscientização e reflexão sobre a política de cotas e suas implicações, conforme se observa nos discursos a seguir:

Estimular as pessoas a não sentirem vergonha de dizer que são cotistas (EC13);

Melhorar a divulgação e explicação para aqueles que têm uma visão errada sobre o assunto. Garantir a isenção do RU para todos os cotistas com baixa renda, logo quando confirmada a matrícula (EC31);

Uma forma de acompanhar o cotista ao longo da graduação. Não senti preconceito vindo de colegas ou professores, mas quando fui realizar uma entrevista de estágio fui impedido de entrar pelo guarda, enquanto que candidatos "brancos" entraram livremente na minha frente. Assim, ao meu ver, seria importante a criação de espaços de debate e troca de experiências visando a prevenção de "traumas". Poderia ser disponibilizado um telefone para contato com um psicólogo, por exemplo (EC67).

No que concerne a essa temática, oportuno registrar que a UFC, reconhecendo a importância do assunto e do seu papel, disponibilizou o Curso "Formação Antirracista: UFC pela Equidade Racial", fruto de cooperação formalizada entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Secretaria da Igualdade Racial do Estado do Ceará (SEIR). O curso está em sua segunda turma, cuja primeira turma foi direcionada aos trabalhadores terceirizados e servidores técnico-administrativos que atuam na segurança patrimonial, nos transportes e nos serviços gerais da Universidade. A segunda turma foi dirigida aos servidores docentes e técnico-administrativos, os quais serão multiplicadores dos conteúdos nas Unidades Acadêmicas, visando fortalecer as políticas institucionais de igualdade racial na UFC, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023-2027), e promover os princípios de inclusão, justiça social e diversidade na UFC. A aula inaugural da primeira e da segunda turma contou com a participação da Profa. Dra. Zelma Madeira, professora da UECE e Secretária da Igualdade Racial do Estado do Ceará (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2024).

Prosseguindo nas sugestões sobre permanência, 02 (dois) relatos chamam a atenção por, mais uma vez, focarem na questão da deficiência na base do sistema educacional do ensino médio público, problema já reportado pelos cotistas na questão anterior. Os Egressos Cotistas EC52 e EC61 sugerem um suporte acadêmico mais presente no que diz respeito às disciplinas que exijam conhecimentos em áreas básicas, tais como química, tendo o Egresso Cotista EC69 pontuado a dificuldade de aprovação nas disciplinas, sugerindo uma nota mínima no

ENEM para os cotistas. O Egresso Cotista EC41 propôs aulas de nivelamento. Já o Egresso Cotista EC28 vai além e sugere a implementação de políticas públicas para a educação básica como mecanismo de enfrentamento da desigualdade:

(...) Auxílio para acompanhamento de disciplinas complexas. Reforços de áreas básicas para deixar os cotistas com oportunidades melhores de acesso a bolsas e projetos (EC52);

Maior suporte em cadeiras que exijam principalmente as químicas, pois em muitas escolas públicas há uma falha no ensino dessa matéria e na faculdade é possível ver o desnível entre os alunos e o suporte pouco elaborado àqueles que precisam de mais auxílio na cadeira (EC61);

Acredito que a disponibilização de disciplinas para reforço de conteúdos básicos do curso seria interessante. Consegui perceber que no início da faculdade alunos do ensino particular tinham mais facilidade. Com o passar das disciplinas o conhecimento é nivelado, mas via que no início da faculdade é bem mais difícil para os alunos de escola pública (EC25);

Políticas públicas desde a educação básica para o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual (EC28); aulas de nivelamento (EC41);

A adoção de critérios mínimos, como uma nota mínima no ENEM para essa categoria, uma vez que após a adoção da política de cotas os alunos não conseguiram acompanhar as disciplinas da graduação, havendo um número significativo de reprovação entre os cotistas. Então, acredito que para não haver uma baixa na qualidade do ensino, o que seria um prejuízo, existe a necessidade de alunos que estejam mais comprometidos com os estudos da graduação (EC69).

Em seguida, 03 (três) relatos merecem um destaque por abordarem nas entrelinhas os reflexos do racismo e do preconceito, que acabam interferindo na (auto)percepção e autoestima dos cotistas, como se infere através das falas dos Egressos Cotistas EC13, EC31 e EC67. As sugestões apresentadas são pertinentes e necessárias, especialmente, em um contexto universitário, em que se parte da premissa de compartilhamento de saberes e experiências num espaço de pluralidade e diversidade:

Assim, ao meu ver, seria importante a criação de espaços de debate e troca de experiências visando a prevenção de "traumas". Poderia ser disponibilizado um telefone para contato com um psicólogo, por exemplo (EC67);

Estimular as pessoas a não sentirem vergonha de dizer que são cotistas (EC13);

Melhorar a divulgação e explicação para aqueles que têm uma visão errada sobre o assunto. (...) (EC31).

Por fim, os demais Egressos Cotistas optaram por não apresentar sugestões (EC39, EC45 e EC58).

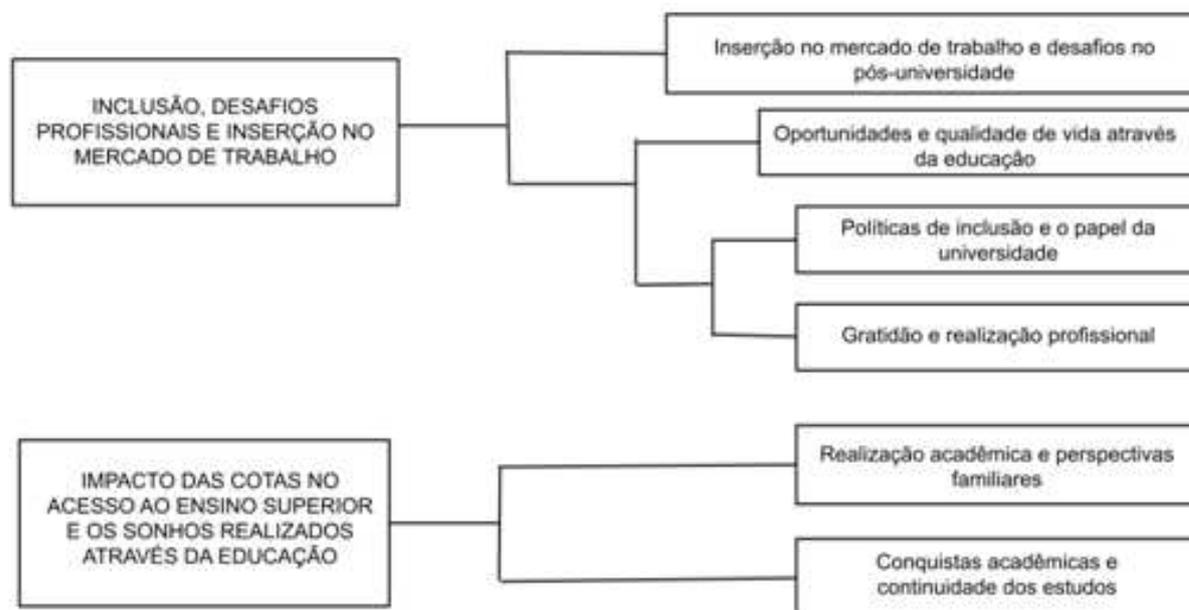
Assim, em resumo, com base nos relatos dos egressos cotistas raciais da FFOE, pode-se inferir alguns aspectos relevantes sobre as sugestões apresentadas,

tendo como principais considerações: ampliação das políticas de permanência universitária; melhorias no processo de heteroidentificação; expansão de vagas e recursos; e a promoção de espaços de debates e discussões sobre o assunto. No tocante à permanência estudantil, constatou-se como pontos principais: criação e ampliação de incentivos, tais como acompanhamento acadêmico e profissional, orientação psicológica, entre outros, acompanhamento mais próximo do cotista; disponibilização de disciplinas para reforço de conteúdos básicos e/ou suporte em disciplinas que exijam, principalmente, o conhecimento de química, haja vista as deficiências do ensino médio público nessa matéria; promover espaços de discussão, debates e divulgação sobre a temática; ampliação das vagas nas residências universitárias; isenção do Restaurante Universitário desde a matrícula no curso; políticas públicas voltadas à educação básica; entre outros. Com relação ao procedimento de heteroidentificação, sugeriram-se melhorias no procedimento, além de mais fiscalização e rigor e menos subjetividade. Ademais, reportaram a necessidade de incremento dos recursos e do número de vagas para as cotas.

7.5 Transformando Vidas: o significado das Cotas na Jornada Acadêmica, Profissional e Pessoal

Com relação à questão aberta obrigatória sobre o significado da Lei de Cotas para os cotistas raciais, foram realizadas três análises no *software* Iramuteq: Classificação Hierárquica Descendente, Análise de Similitude e Nuvem de Palavras, para posterior análise de conteúdo de Bardin (2004). Na Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foram analisados 58 segmentos de texto, com aproveitamento de 79,31% para categorização das informações, estando acima de 75% e sendo, portanto, considerado adequado (CAMARGO; JUSTO, 2021). Dessa forma, o *software* repartiu o discurso em 2 (duas) categorias e 6 (seis) subcategorias, conforme se observa na Figura 12 - Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) da percepção sobre o significado da Lei de Cotas - Egressos Cotistas Raciais.

Figura 12 - Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) da percepção sobre o significado da Lei de Cotas - Egressos Cotistas Raciais



Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base nos dados tratados pelo Iramuteq.

Importante ressaltar que o discurso analisado representa as percepções e significados da Lei de Cotas na vida dos cotistas raciais, que, em sua maioria, descreveram a sua experiência e falaram um pouco sobre o contexto anterior e posterior à graduação e outros pontos que consideraram pertinentes. Após interpretação e análise dos discursos que se destacaram em cada subcategoria, foi possível compreender as seguintes categorias: Categoria 1 - Inclusão, Desafios Profissionais e Inserção no Mercado de Trabalho; e Categoria 2 - Impacto das Cotas no acesso ao Ensino Superior e os sonhos realizados através da Educação.

A Categoria 1 (Inclusão, Desafios Profissionais e Inserção no Mercado de Trabalho) foi dividida em 4 (quatro) subcategorias. A Subcategoria 1.1 se refere à Inserção no Mercado de Trabalho e Desafios Pós-Universidade (classe 6); a Subcategoria 1.2 é referente às Oportunidades e Qualidade de Vida Através da Educação (classe 4); a Subcategoria 1.3 diz respeito a Políticas de Inclusão e o Papel da Universidade (classe 1); e a Subcategoria 1.4 está associada à Gratidão e Realização Profissional (classe 5). Já a Categoria 2 (Impacto das Cotas no acesso ao Ensino Superior e os sonhos realizados através da Educação) foi dividida em 2

(duas) subcategorias. A Subcategoria 2.1 é relativa à Realização Acadêmica e Perspectivas Familiares (classe 2); e a Subcategoria 2.2 relaciona-se com Conquistas Acadêmicas e Continuidade dos Estudos (classe 3).

Vale registrar que o discurso analisado representa um todo, portanto, 100%. Esse percentual foi distribuído pelo *software* Iramuteq entre as 6 (seis) subcategorias, de acordo com o nível de representatividade de cada uma em relação ao discurso. Assim, as subcategorias 1.2 (Oportunidades e Qualidade de Vida Através da Educação - classe 4) e 1.4 (Gratidão e Realização Profissional - classe 5) foram mais representativas do discurso, representando 19,6% cada uma. As subcategorias 1.1 (Inserção no Mercado de Trabalho e Desafios Pós-Universidade - classe 6), 1.3 (Políticas de Inclusão e o Papel da Universidade - classe 1) e 2.1 (Realização Acadêmica e Perspectivas Familiares - classe 2), representaram respectivamente 17,4%, 15,2% e 15,2% do discurso analisado. Já a subcategoria 2.2 (Conquistas Acadêmicas e Continuidade dos Estudos - classe 3), foi a menos representativa com 13%.

Categoria 1 - Inclusão, Desafios Profissionais e Inserção no Mercado de Trabalho

Após os esclarecimentos iniciais, vamos dar início a apresentação e discussão dos resultados qualitativos da questão, de forma integrada aos dados quantitativos, com a Categoria 1 - Inclusão, Desafios Profissionais e Inserção no Mercado de Trabalho, que engloba as Subcategorias 1.1 - Inserção no Mercado de Trabalho e Desafios Pós-Universidade (classe 6); 1.2 - Oportunidades e Qualidade de Vida Através da Educação (classe 4); 1.3 - Políticas de Inclusão e o Papel da Universidade (classe 1); e 1.4 - Gratidão e Realização Profissional (classe 5).

Subcategoria 1.1 - Inserção no Mercado de Trabalho e Desafios Pós-Universidade (classe 6)

No que diz respeito à Subcategoria 1.1, o discurso representou 17,4% dos dados textuais analisados e foi assim interpretada em função das palavras de maior destaque nos relatos (“ingresso”, “bom”, “inserir”, “sentir”, “mercado de trabalho”, “contexto”, “importante”, “universidade pública”, “esforço”, “trabalhar”) refletirem as

percepções dos cotistas raciais sobre a importância do acesso à Universidade Pública e os desafios para inserção no mercado de trabalho, envolvendo o esforço para se adaptar ao ambiente acadêmico e as expectativas profissionais. Isso pode ser observado através dos seguintes relatos:

As cotas foi importantes para o meu ingresso na faculdade, porém durante não senti que houve diferenciação entre quem era ou não (EC06);

Foi muito importante para meu ingresso na universidade e conseguir meu diploma, embora eu não tenha conseguido me inserir no mercado de trabalho (EC32);

Significou a mudança e uma ascensão social, onde hoje por conta do meu trabalho eu consigo ter uma boa qualidade de vida e me sinto inserido com dignidade na sociedade. Onde eu posso disputar os espaços que eu quiser estar (EC33);

Mudança de realidade social. Realização pessoal e crescimento financeiro. Muito mais coisas boas (EC66).

Foi um meio importante de ingresso na faculdade pública, visto que eu já estudava em escola pública, já não existia tanto recurso para custear uma faculdade privada. Foi um relevante meio para criar conexões e me estabelecer enquanto profissional (EC10);

Representou uma facilitação do meu ingresso a uma universidade pública de renome. Minha experiência foi boa, a principal diferença no contexto anterior e posterior a graduação foi a possibilidade ingressar em um emprego na área farmacêutica (EC24);

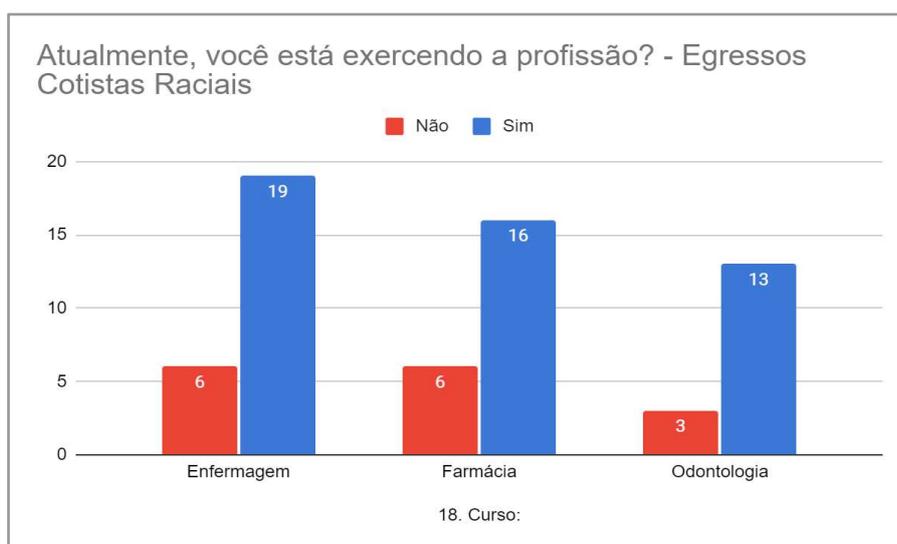
Me possibilitou o ingresso na universidade pública logo após o ensino médio, e me inseriu no contexto acadêmico onde pude aprender e desenvolver atividades para me inserir no mercado de trabalho. Me capacitou para trabalhar com o que amo e mudou minha realidade e da minha família (EC28);

Antes da graduação, minha trajetória educacional foi marcada por desafios significativos. Estudei em escolas públicas que enfrentavam dificuldades, com recursos limitados tanto pessoal (falta de professores) como de infraestrutura. Desse modo, a preparação para o Enem se tornou bastante limitada pela falta de bons recursos. Desse modo, a política de cotas tornou possível o acesso a novas portas, validando também o esforço e o potencial dedicado para chegar até ali. A academia me ofereceu oportunidades para crescer de múltiplas maneiras, como participar de projetos de pesquisa e estágios que ampliaram minha visão de mundo e prepararam-me melhor para o mercado de trabalho. Foi durante a graduação que pude conhecer a pesquisa científica e me identificar com ela a ponto de decidir seguir carreira na área. Assim, refletindo sobre o impacto da Política de Cotas, sinto que não só foi um passo importante na minha jornada pessoal, mas também um símbolo de como políticas públicas bem direcionadas podem promover a equidade (EC49);

As palavras de maior frequência nesta subcategoria mostram o alcance da política e podem indicar a relevância do diploma universitário para a empregabilidade e ingresso no mercado de trabalho, bem como as repercussões e desafios dessa experiência acadêmica na vida profissional. Corroborando com

esses dados, de acordo com os resultados quantitativos da pesquisa, 76,2% dos cotistas raciais estão exercendo a profissão, o que equivale a 48 cotistas do universo de 63 cotistas da pesquisa, dos quais 76% são do Curso de Enfermagem, 72,7% do Curso de Farmácia e 81,2% do Curso de Odontologia, conforme Gráfico 31.

Gráfico 31 - Cotistas no exercício da profissão (por curso)

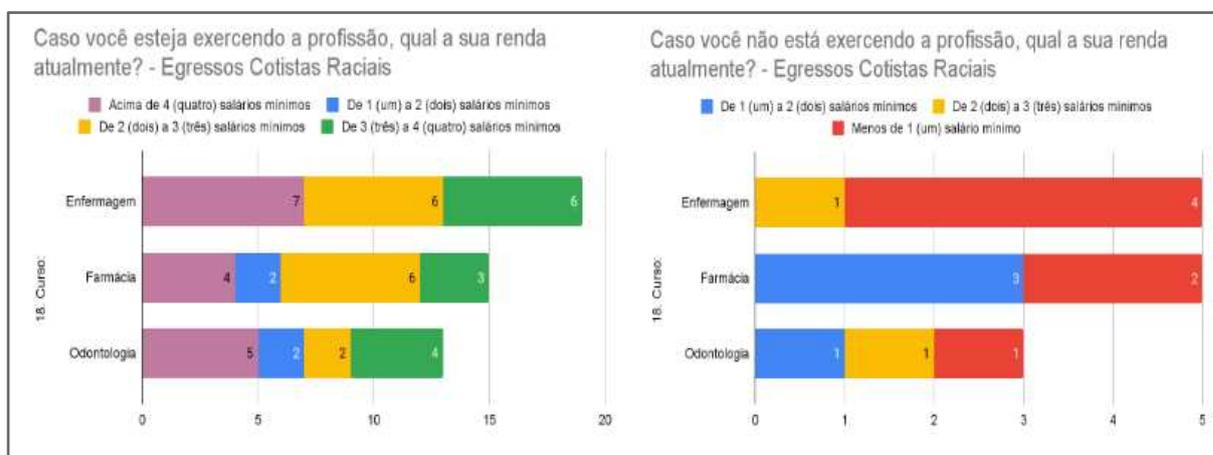


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Esse expressivo percentual reflete o potencial inclusivo das cotas na vida acadêmica e profissional dos cotistas, uma vez que o acesso à Universidade possibilitou novos horizontes e perspectivas através do exercício da profissão de formação. Associando-se aos dados salariais dos cotistas que estão exercendo a profissão, 34% informou ter renda acima de 4 salários mínimos, 29,8% de 2 a 3 salários mínimos, 27,7% de 3 a 4 salários mínimos e 8,5% de 1 a 2 salários mínimos. Ou seja, apesar da carência de estudos com relação aos impactos das cotas no mercado de trabalho (SENKEVICS, 2018), de acordo com a presente pesquisa, observa-se que as cotas sugerem possibilitar aos cotistas raciais acesso a trabalhos menos precarizados e a melhora da situação econômica de suas famílias, gerando um efeito positivo em cascata, conforme se infere a partir dos discursos. Como esse não foi o objetivo principal da pesquisa, mas se trata de um tema relevante e merece um aprofundamento através de estudos posteriores, a fim de se verificar a qualidade dessa empregabilidade.

Associando as variáveis de curso e salário entre aqueles que estão exercendo a profissão, tem-se que, entre os egressos da Enfermagem, 36,8% tem renda acima de 4 salários mínimos; 31,6% têm renda de 2 a 3 salários mínimos; e 31,6% têm renda de 3 a 4 salários mínimos; entre os egressos da Farmácia 40% têm renda de 2 a 3 salários mínimos; 26,7% acima de 4 salários mínimos; 20% de 3 a 4 salários mínimos; e 13,3% de 1 a 2 salários mínimos; entre os egressos da Odontologia 38,5% têm renda acima de 4 salários mínimos; 30,8% de 3 a 4 salários mínimos; 15,4% de 2 a 3 salários mínimos; e 15,4% de 1 a 2 salários mínimos, conforme Gráfico 32. Os dados corroboram com o caráter inclusivo da Lei de Cotas. Registre-se que, dos 48 cotistas que relataram exercer a profissão, uma cotista do Curso de Farmácia não informou a sua renda e dos 15 cotistas que reportaram não exercer a profissão, um cotista do Curso de Enfermagem e outro do Curso de Farmácia também não responderam sobre a sua renda.

Gráfico 32 - Comparativo salarial entre cotistas que estão e não estão exercendo a profissão (por curso)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Conforme vimos no decorrer do trabalho, as desigualdades perpassam por todas as esferas da vida social, inclusive reverberam no mercado de trabalho, que reproduz exclusões e discriminações, impactando, fortemente, no que diz respeito à cor/raça e idade. Segundo estudo de Costa *et al* (2021), em 2019, os pretos e pardos enfrentavam taxa de desemprego de 16%, ao passo que entre os brancos a taxa era de 10%. A situação era ainda pior entre jovens de 19 e 29 anos,

cuja taxa de desemprego era de 23% contra 10% entre a população adulta de 30 a 59 anos.

No entanto, faz-se necessário mencionar, ainda, que, apesar do significativo percentual de cotistas raciais exercendo a profissão, 15 egressos (23,8%) relataram não estarem exercendo a profissão, como se observa no gráfico acima. Dentre estes, 40% são do Curso de Enfermagem; 40% são do Curso de Farmácia e 20% são do Curso de Odontologia. É válido registrar que essa diferença pode ser em função da menor quantidade de participação na pesquisa de cotistas raciais do Curso de Odontologia, como também pode indicar que os dentistas, por serem profissionais liberais, podem ter meios diferentes ou um leque maior de possibilidades e oportunidades de inserção no mercado de trabalho se comparado aos enfermeiros e farmacêuticos. Dentre os 15 egressos, 73,3% são mulheres cis e 26,7% são homens cis, o que evidencia como as desigualdades impactam, de forma mais acentuada, no gênero, conforme diversos estudos apontam. Importante contextualizar, ainda que, dentre os egressos que não estão exercendo a profissão, 46,7% marcaram como motivo a opção de dificuldade para ingressar no mercado de trabalho; 20% por estarem cursando pós-graduação, tendo, inclusive, um cotista relatado o recebimento de bolsa de doutorado; 13,3% selecionaram mercado de trabalho saturado; e 6,7% reportou que está seguindo carreira acadêmica.

Subcategoria 1.2 - Oportunidades e Qualidade de Vida Através da Educação (classe 4)

Com relação à Subcategoria 1.2, o discurso representou 19,6% do *corpus* textual analisado, sendo assim interpretada em razão das palavras de maior destaque nos relatos (“acesso”, “forma”, “ensino superior”, “melhor”, “vida”, “qualidade”, “conhecer”, “oportunidade”, “acadêmico”, “curso”, “possível”, “possibilidade”, “cota”) refletirem as percepções dos cotistas sobre a importância das cotas para criar a oportunidade de ingresso no ensino superior e, em consequência, melhorar a qualidade de vida dos cotistas. As palavras de maior frequência apontam para a democratização do acesso ao ensino superior e uma janela de oportunidades e de futuro, proporcionando mudanças na qualidade de vida dos cotistas e suas famílias por meio da educação. Isso pode ser observado nas falas a seguir:

A política de cotas me permitiu acessar o ensino superior em um curso inacessível e caro. Através das cotas pude exercer meu direito à educação de qualidade e obter formação digna para disputar o mercado de trabalho e outras oportunidades formativas (EC11);

Ser cotista me deu acesso ao meu diploma e hoje sem dúvidas tenho a oportunidade de prover uma vida melhor para os meus pais, a luta foi árdua e demorada, mas ela só foi possível devido à cota racial (EC18);

Facilidade no acesso ao ensino superior (EC21);

A política de cotas me possibilitou o acesso ao Ensino superior de forma mais rápida e incentivadora, pois apesar de sempre ter sido uma aluna dedicada e estudar bastante meus esforços talvez não fossem suficientes para ingressar em um curso como este, logo ao sair do Ensino Médio. Talvez, por não ter cotas, teria que estudar vários anos a mais para ser considerada uma concorrente entre os candidatos às vagas do curso. Quem discrimina a política de cotas não conhece de perto quem as usou, pois se enlaça no ego próprio ao afirmar que as pessoas que ingressaram através desse meio não têm competências suficientes para estar na comunidade acadêmica, grande engano, pois dentre a comunidade acadêmica ao qual estive inserida, os alunos que ingressaram através das cotas tiveram melhores desempenho que os alunos de ingresso tradicional. Além de ingressar em uma Graduação, a Universidade abre portas para várias outras oportunidades e conhecimentos sobre a vida, no qual os alunos de escola pública ou de classe social inferior desconhece totalmente por não ter convivência e experiências de pessoas que cursaram ao redor (EC23);

Significou o acesso e a possibilidade de me graduar (EC34);

A universidade como um geral foi um divisor de água, pude conhecer pessoas de outras classes sociais, ter acesso a outros assuntos não relacionados com o curso, mas de suma importância para a vida, fiz amizades incríveis, além de ter oportunidade de lapidar meu conhecimento e traçar minha jornada pro futuro, conseguindo ingressar numa residência e passar em concurso público (EC65);

Significou o acesso ao ensino superior! Além disso, continuo utilizando a política de cotas raciais em provas de concursos públicos e acredito que tal lei me possibilita vislumbrar oportunidades que jamais seriam possíveis sem tal instrumento. Minha família possui uma renda baixa, o que dificulta a aquisição de cursinhos ou outras formas de preparação para as provas de concursos, mas, pela política de cotas raciais, encherço a possibilidade de contornar essa "desvantagem" (EC67);

A política de cotas representa uma forma justa de acesso ao ensino superior. Através dela pude realizar meu sonho de ser graduado. Hoje consigo ofertar para a minha família uma vida melhor do que antes (EC70);

A Política de Cotas transformou minha vida ao permitir meu ingresso na Universidade Federal do Ceará, oferecendo acesso ao ensino superior de qualidade e um ambiente acadêmico mais inclusivo. Essa política me possibilitou focar nos estudos e aproveitar oportunidades, como o projeto de iniciação científica. Posteriormente, ela me deu a confiança para avançar para o mestrado e o doutorado em Farmacologia. Para mim, as cotas são essenciais para promover equidade e revelar talentos, independentemente do contexto socioeconômico (EC72).

Como se observa através dos discursos, é possível perceber como o capital cultural influencia a trajetória educacional dos indivíduos e como as cotas podem minimizar essas disparidades. Bourdieu (1986) aponta que o capital cultural é desigualmente distribuído na sociedade, favorecendo aqueles que possuem acesso a bens culturais e educação formal desde cedo. Assim, as cotas raciais atuam como um instrumento de correção dessas desigualdades, possibilitando que

grupos historicamente excluídos, como os cotistas, tenham acesso ao ensino superior e às oportunidades formativas associadas, resultando em ganhos de capital cultural e social. Segundo o autor,

o mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos.

Através do relato do Egresso Cotista EC11, pode-se constatar como a política de cotas ofereceu esse acesso a um novo espaço cultural, antes restrito. Para Almeida (2019), o racismo estrutural está presente nas relações sociais e nas instituições, e o papel da lei de cotas é criar mecanismos de inclusão que visam reverter essas desigualdades. Os relatos dos cotistas mostram como o acesso ao ensino superior por meio da reserva de vagas permitiu a superação de barreiras sociais e raciais: "Ser cotista me deu acesso ao meu diploma e hoje sem dúvidas tenho a oportunidade de prover uma vida melhor para os meus pais" (EC18). O ingresso dos cotistas em cursos "inacessíveis e caros" (EC11) ilustra como a política de cotas atua não apenas como um meio de inclusão, mas também de combate ao racismo estrutural, ao permitir que grupos historicamente marginalizados ocupem espaços de prestígio social e econômico.

Segundo Sen (1999), a equidade não se limita ao acesso a recursos, mas também à ampliação das capacidades individuais para que as pessoas possam levar uma vida que valorizem. No caso dos cotistas, a educação superior não é apenas uma conquista acadêmica, mas uma "janela de oportunidades" (EC23) que lhes permite superar as desvantagens econômicas e sociais, contribuindo para uma vida melhor para si mesmos e suas famílias: "Hoje consigo ofertar para a minha família uma vida melhor do que antes" (EC70). Por meio dos relatos, observa-se que as cotas raciais proporcionaram aos cotistas não só a inserção em uma formação acadêmica, mas também a construção de um novo futuro econômico e social, como

evidenciado no relato do Egresso Cotista EC72, em que o cotista relata sua progressão até o doutorado.

Fraser (2008) defende que a justiça social envolve tanto a redistribuição de recursos quanto o reconhecimento das identidades marginalizadas. No contexto das cotas, a redistribuição é evidente no acesso ampliado ao ensino superior, enquanto o reconhecimento se dá no fortalecimento da identidade racial dos cotistas e na valorização de suas experiências, como exemplificado em: "A política de cotas representa uma forma justa de acesso ao ensino superior" (EC70). Ao possibilitar o ingresso de estudantes pretos e pardos em instituições de ensino superior de qualidade, a política de cotas atua nas duas frentes: ela redistribui oportunidades e promove o reconhecimento de grupos historicamente excluídos do espaço acadêmico. Nesse contexto, as cotas se inserem em uma luta mais ampla por justiça social e equidade.

Subcategoria 1.3 - Políticas de Inclusão e o Papel da Universidade (classe 1)

No que diz respeito à Subcategoria 1.3, o discurso representou 15,2% dos segmentos de texto do *corpus* textual analisado, sendo assim interpretada em função dos relatos refletirem a avaliação da política pública em si, o seu papel inclusivo, as implicações para os seus destinatários e a sua relevância no contexto da universidade pública. As palavras de maior destaque nos relatos foram “grande”, “política”, “público”, que podem indicar uma percepção coletiva sobre a abrangência e os limites dessa política, de acordo com os relatos a seguir:

Oportunidade e gratidão são palavras que define minha relação quanto a política (EC03);

Tenho um diploma (EC04);

Excelente (EC20);

Sentimento de justiça social (EC26);

Uma grande oportunidade. Sou a primeira da família a cursar ensino superior.

Difícilmente conseguiria estudar caso não fosse público (EC38);

Muito boa me fez alcançar novos patamares, mesmo que não tenha uma mudança social grande já que no Brasil ninguém passa da classe média (EC40);

Foi excelente (EC48).

Através dos relatos, constata-se que a política de cotas é percebida pelos cotistas como uma oportunidade essencial para acessar o ensino superior, especialmente no contexto das universidades públicas. Esse sentimento de gratidão e valorização aparece de maneira recorrente nos relatos, refletindo a importância do papel inclusivo desempenhado pela universidade pública e pelas políticas de ação afirmativa. Discursos como "Oportunidade e gratidão são palavras que define minha relação quanto a política" (EC03) e "Sou a primeira da família a cursar ensino superior" (EC38) destacam como essa política impactou diretamente a vida dos cotistas, rompendo barreiras intergeracionais de exclusão.

Corroborando com essas percepções, de acordo com os resultados quantitativos da pesquisa, 57,1% dos cotistas raciais, equivalente a 36 discentes, reportaram serem os primeiros membros do núcleo familiar a cursarem o nível superior. Destes, 64% são do Curso de Enfermagem; 54,5% do Curso de Farmácia; e 50% do Curso de Odontologia. Esse dado *per si* também diz muito sobre o potencial caráter inclusivo das cotas e sua contribuição para a democratização do Ensino Superior. Como se observa, os cotistas raciais do Curso de Enfermagem, em sua maioria, foram os primeiros do núcleo familiar a terem um diploma de nível superior, possivelmente indicando que, no recorte da pesquisa, são o grupo mais vulnerável socioeconomicamente.

Para compreender o papel da Lei de Cotas, a noção de justiça social, enquanto redistribuição de recursos e reconhecimento de grupos marginalizados, como as populações racialmente discriminadas, no espaço público (FRASER, 1996), é central. A lei de cotas, ao permitir o ingresso ao ensino superior a indivíduos historicamente excluídos, é uma expressão de justiça redistributiva, ao passo que também oferece reconhecimento ao valor e ao direito dessas populações de acessar a educação de qualidade. Relatos como "Sentimento de justiça social" (EC26) exemplificam essa percepção de que a política pública cumpre o papel de reduzir desigualdades estruturais, oferecendo um caminho para ascensão e realização pessoal.

Alinhado a esses relatos, para fortalecer a discussão, oportuno trazer dados quantitativos. De acordo com as respostas ao formulário sobre as mudanças promovidas pelo diploma universitário nos contextos econômico e familiar dos cotistas raciais, conforme explicitado na apresentação dos resultados quantitativos, 84,1% (53) dos egressos responderam que tiveram essas mudanças na sua vida

com a obtenção da graduação. Destes, constata-se que, dentre as opções que especificaram as principais mudanças (poderia ser marcada mais de uma opção), para o Curso de Enfermagem, houve predominância do *Acesso a melhores opções de lazer e alimentação e Perspectiva de melhoria da renda e da qualidade de vida familiar*, enquanto para os cotistas dos Cursos de Farmácia e de Odontologia prevaleceu *Perspectiva de melhoria da renda e da qualidade de vida familiar*. Esses dados, novamente, sugerem indicar que os cotistas do Curso de Enfermagem são mais vulneráveis economicamente ou também pode ser devido a maior participação deles na pesquisa. Todavia, o fato é que esses resultados corroboram com os discursos e reforçam o caráter inclusivo da política.

Além disso, há que se destacar o papel do Estado e das Universidades Públicas como agentes de transformação social. Isso pode ser discutido à luz de autores como Bourdieu (1983), que enfatiza a função da educação na reprodução e transformação das estruturas sociais. Para o autor, a educação pode tanto reforçar as desigualdades existentes quanto criar oportunidades de mobilidade social, dependendo das condições de acesso e dos recursos disponíveis para os estudantes de classes sociais menos favorecidas. A política de cotas, neste sentido, atua como um instrumento de democratização, abrindo espaço para indivíduos que, sem esse mecanismo, teriam dificuldades em ingressar na universidade pública, como indica o relato "Difícilmente conseguiria estudar caso não fosse público" (EC38).

No entanto, mesmo com a implementação das cotas, alguns cotistas reconhecem que as mudanças sociais são graduais e limitadas, como apontado no relato "mesmo que não tenha uma mudança social grande já que no Brasil ninguém passa da classe média" (EC40). Esse relato reflete a visão crítica de que, embora a política de cotas ofereça oportunidades significativas, o alcance das transformações sociais ainda enfrenta limitações no Brasil, um país onde as desigualdades de classe e raça permanecem profundamente enraizadas. Autores como Souza (2017), em sua obra sobre a classe média e a reprodução das desigualdades no Brasil, apontam que a ascensão social via educação, embora poderosa, não altera de forma imediata as dinâmicas estruturais que mantêm as disparidades econômicas e sociais.

Por fim, o reconhecimento da lei de cotas como "excelente" (EC20, EC48) destaca a aprovação geral dessa medida pelos cotistas. A política é vista como uma

ferramenta transformadora e necessária para a promoção da inclusão educacional. Em termos de democratização do ensino superior, autores como Boaventura de Sousa Santos (2007) enfatizam que a inclusão no espaço universitário deve ser entendida não apenas como o acesso formal à educação, mas também como a criação de condições para que os indivíduos possam se beneficiar plenamente do processo educativo, ampliando suas capacidades e oportunidades futuras.

Subcategoria 1.4 - Gratidão e Realização Profissional (classe 5)

No que diz respeito à Subcategoria 1.4, o discurso representou 19,6% dos segmentos de texto do *corpus* textual analisado, tendo essa interpretação devido os relatos expressarem o sentimento de gratidão dos cotistas com relação às cotas, destacando suas trajetórias acadêmicas e profissionais desde o ingresso até a formação e o início da carreira. As palavras de maior destaque nas falas foram “formar”, “ingressar”, “grato”, “curso”, “cota”, “universidade”, “estudo”, “residência”, “obter”, “conquistar”, “diploma”, que podem indicar o valor das cotas para as suas formações e impactos, especialmente, no contexto profissional, e também familiar, social e econômico, conforme os seguintes relatos:

A política de cotas foi um grande divisor de água na minha vida. Venho de família pobre, sem muito estudo e de muito trabalho pelas oportunidades que tiveram, mas eles sempre foram incentivadores e propagadores da importância da educação como mudança de vida. Fui a primeira pessoa da minha família a adquirir uma profissão com diploma, depois de mim muitos outros estão hoje em graduação de diferentes áreas. Durante a graduação, sempre tive receio de dizer que havia estudado a vida toda em escola pública e que havia ingressado pelo regime de cotas na universidade, mas hoje após formada defendendo a permanência da Lei e me sinto na obrigação de dizer que possuo diploma graças a Lei de Cotas (EC08);

Foi a realização do maior sonho da vida até então: cursar a educação superior em uma universidade pública. Sem as cotas isso não seria possível. A qualidade de vida que tenho hoje e as oportunidades profissionais que tenho devo ao curso e a universidade que me formei. Sem isso, acredito que o que conquistei após a graduação não teria sido possível (EC19);

Com as cotas pude cursar o curso que queria, talvez com minha nota poderia cursar outros cursos, mas não odontologia. Minha irmã também ingressou pelas cotas, então posso dizer que foi uma política importante para concretizar o sonho de estudar na UFC, e por extensão também o sonho de nossos pais nos ver formadas e trabalhando (EC31);

É difícil dizer se eu teria conseguido ingressar na universidade sem a Lei de cotas. É provável que sim, mas apenas em cursos com notas de corte menores e que não seriam a área que escolhi. Sou grato à Lei de Cotas ter me permitido obter meu diploma no atual melhor curso de Farmácia do país e me formar como um profissional diferenciado (EC39);

Eu cresci em uma cidade do no interior do Estado, venho de uma família simples e não tem ninguém com diploma de ensino superior na minha família materna. Eu consegui ingressar na universidade devido ao meu esforço, pois sempre fui dedicada aos estudos. Porém, nada disso seria possível sem o investimento do meu padrasto, o qual considero meu verdadeiro pai. A Política de Cotas representou bastante e sou grata pela oportunidade de ingressar através desse sistema. É uma estratégia muito importante para democratização do acesso ao ensino superior. Sem as cotas teria sido mais difícil para mim esse sonho de me formar. Após a universidade, fui aprovada em um concurso público na minha área e hoje sou financeiramente independente (EC47);

Falar sobre cotas e odontologia é complexo, visto que já é um curso de segregação entre ricos e pobres, pois para se cursar se faz necessário um investimento imenso, dessa forma uma pessoa para adentrar esse ciclo já passa pela peneira financeira. As cotas trouxeram a oportunidade de sentar na cadeira da sala de aula, no entanto não nos deu instrumentos para permanecer naquele local. Foi uma luta diária, professores insensíveis com o contexto financeiro de alguns alunos, com listas enormes de valores exorbitantes, onde por diversas vezes nem usávamos todo o material solicitado. Um curso de carga horária integral, para estudantes que por vezes passavam 1-2h para chegar na universidade.

Mesmo assim sou grata pela oportunidade que mudou minha vida e de toda minha família . Ao me formar, as mesmas dificuldades enfrentadas na graduação permaneceram, um curso caro com especializações caras e os investimentos para ingressar no mercado de trabalho também altos. Novamente recorri ao sistema público, fiz residência para obter o sustento pela bolsa e conseguir uma especialização viável a minha realidade. Hoje trabalho na minha área e venho conquistando meu espaço. Aos poucos (EC52);

Lembro que na época sofríamos muito preconceito, éramos vistos como "ladrões de vagas" e que não iríamos ter capacidade de terminar o curso na Federal. Quando me formei ingressei logo na Residência Multiprofissional pela ESP e acabei não finalizando porque tive que assumir um concurso, todos os outros colegas da minha época, também cotistas, tiveram um seguimento satisfatório em suas carreiras após se formarem, então acredito que essa impressão de incapacidade do cotista é infundada. Hoje em dia, com tudo que alcancei, tenho muito orgulho em falar que fui cotista (EC57);

Pra mim foi muito importante ter entrado na universidade pública por meio das cotas, minha família é do interior e acesso a faculdade na maioria das vezes acabava sendo por meio de fies e prouni, meios que sempre traziam custos adicionais além do deslocamento. Graças as cotas além de ingressar na universidade tive todo apoio para permanência e conclusão do curso de Enfermagem. Sou muito grata a política de cotas!!! (EC62);

Entrei na Odontologia quando o programa de cotas cobria 12,5%, na minha sala foram quatro alunos, sendo que desses apenas eu graduei na minha turma, um dos alunos após várias reprovações desistiu do curso, os outros dois foram para outra graduação. Conversava abertamente sobre o assunto, e mesmo tendo colegas que não eram a favor, nunca houve divergência ou falta de respeito. Minha experiência foi maravilhosa, pude aproveitar tudo que a universidade ofertava, desde restaurante universitário até o transporte intercampi. Entrei em programas de extensão e em grupos de estudo. Sempre fui muito bem acolhida (EC69);

Observou-se, por meio dos relatos, que a política de cotas é vista por muitos cotistas como um divisor de águas em suas vidas, proporcionando acesso ao ensino superior e a realização de seus maiores sonhos profissionais. A gratidão expressa nos discursos, como "A política de cotas foi um grande divisor de água na

minha vida" (EC08) e "Foi a realização do maior sonho da vida até então: cursar a educação superior em uma universidade pública" (EC19), reflete a importância fundamental das cotas não apenas para a formação acadêmica, mas também para a construção de carreiras sólidas e a ascensão socioeconômica.

Do ponto de vista teórico, essa discussão pode ser iluminada, mais uma vez, pelas ideias de Bourdieu (1986) sobre o capital cultural e a mobilidade social. Para Bourdieu, a educação formal oferece oportunidades de conversão de capital cultural (conhecimento e qualificações acadêmicas) em capital econômico e social, facilitando a mobilidade social. O relato "A qualidade de vida que tenho hoje e as oportunidades profissionais que tenho devo ao curso e a universidade que me formei" (EC19) exemplifica como o acesso ao ensino superior transforma vidas, oferecendo condições para a melhoria da qualidade de vida e possibilitando a entrada em um mercado de trabalho mais qualificado e competitivo.

Sobre isso, vale trazer, novamente, os resultados quantitativos para a discussão. Conforme respostas ao formulário, 88,9% dos cotistas raciais afirmaram que houve mudanças promovidas pelo diploma universitário no seu contexto social. Para os egressos do Curso de Enfermagem, as mudanças mais representativas foram *Participação em cursos de formação/capacitação complementar na área e em áreas afins, Fortalecimento do sentimento de identidade, pertencimento e representatividade e Acesso a bens/espacos antes inacessíveis*; enquanto para os cotistas do Curso de Farmácia foram *Acesso a bens/espacos antes inacessíveis e Participação em cursos de formação/capacitação complementar na área e em áreas afins*; para os do Curso de Odontologia foram *Acesso a bens/espacos antes inacessíveis e Participação em Congressos, Seminários e demais atividades relacionadas à área de formação*. Oportuno registrar que a opção *Ascensão/Mobilidade social*, embora não tenha sido a opção predominante em nenhum dos cursos, foi mais representativa entre os egressos do Curso de Enfermagem, o que parece reforçar a hipótese de maior vulnerabilidade econômica e também social.

Além disso, as cotas também desempenham um papel central na democratização do acesso à educação, como enfatizado por autores como Santos (2007), que defende que a educação superior deve ser um direito de todos, e não um privilégio de poucos. Ao permitir que grupos historicamente marginalizados ingressem na universidade, a política de cotas contribui para a promoção da

equidade educacional e a redução das desigualdades socioeconômicas. Relatos como "minha irmã também ingressou pelas cotas, então posso dizer que foi uma política importante para concretizar o sonho de estudar na UFC" (EC31) reforçam essa ideia de democratização e inclusão, mostrando que as cotas não apenas impactam o indivíduo, mas têm repercussões em suas famílias e comunidades.

A trajetória de vida e a conquista de diplomas por meio das cotas são, muitas vezes, associadas a um profundo sentimento de gratidão. Esse sentimento está relacionado ao reconhecimento das barreiras superadas ao longo da trajetória acadêmica e profissional dos cotistas, como expressa em "sou grata pela oportunidade de ingressar através desse sistema. É uma estratégia muito importante para democratização do acesso ao ensino superior" (EC47). Aqui, a política de cotas aparece como um instrumento de justiça social que não apenas corrige desigualdades históricas, mas também oferece uma via concreta para que esses indivíduos atinjam seus objetivos profissionais e pessoais.

Por outro lado, o relato "As cotas trouxeram a oportunidade de sentar na cadeira da sala de aula, no entanto não nos deu instrumentos para permanecer naquele local" (EC52) revela uma crítica importante: enquanto as cotas são eficazes em garantir o ingresso na universidade, elas não necessariamente garantem a permanência, especialmente em cursos com altos custos como Odontologia. Essa dificuldade de permanência é reconhecida por Sposito (2001), que aponta que políticas de inclusão, para serem efetivas, precisam ir além do acesso e garantir condições para que os estudantes permaneçam e se formem, como já reportado no capítulo anterior. Para muitos, a continuidade da trajetória acadêmica e profissional após a graduação dependeu de mecanismos adicionais, como a residência e programas de bolsas, conforme relatado em "Novamente recorri ao sistema público, fiz residência para obter o sustento pela bolsa e conseguir uma especialização viável a minha realidade" (EC52).

Outro aspecto importante presente nos relatos é a superação do estigma associado aos cotistas. Muitos relataram o preconceito sofrido durante o curso, sendo vistos como "ladrões de vagas", como exemplificado em "éramos vistos como 'ladrões de vagas' e que não iríamos ter capacidade de terminar o curso na Federal" (EC57). No entanto, o sucesso acadêmico e profissional subsequente desses cotistas demonstra que esse estigma é infundado. Aqui, pode-se mencionar Hall (1996), que argumenta que a identidade é uma construção contínua e sujeita a

pressões externas, como estereótipos raciais e de classe. Ao conquistar diplomas e alcançar sucesso profissional, os cotistas subvertem essas construções negativas e afirmam sua capacidade e mérito.

A gratidão pelas cotas também está profundamente ligada à percepção de que essas políticas oferecem uma chance real de ascensão socioeconômica, conforme se observou nos resultados quantitativos apresentados sobre as mudanças nos contextos, econômico, familiar e social, algo que, sem as cotas, seria muito mais difícil. O relato "Hoje trabalho na minha área e venho conquistando meu espaço. Aos poucos" (EC52) reflete a luta contínua dos cotistas não apenas para acessar o ensino superior, mas para garantir uma inserção sólida no mercado de trabalho. Souza (2017) aborda as dificuldades da classe trabalhadora em romper as barreiras estruturais de exclusão no Brasil, e os relatos aqui analisados demonstram que, embora as cotas sejam um mecanismo eficaz de democratização do acesso, ainda existem desafios significativos a serem superados na transição para a vida profissional.

Categoria 2 - Impacto das Cotas no acesso ao Ensino Superior e os sonhos realizados através da Educação

Por sua vez, a Categoria 2 foi subdividida em 2 (duas) subcategorias. A Subcategoria 2.1 - Realização Acadêmica e Perspectivas Familiares (classe 2); e a Subcategoria 2.2 - Conquistas Acadêmicas e Continuidade dos Estudos (classe 3).

Subcategoria 2.1 - Realização Acadêmica e Perspectivas Familiares (classe 2)

Quanto à Subcategoria 2.1, o discurso representou 15,2% dos do *corpus* textual analisado, sendo interpretada dessa forma em virtude dos relatos enfatizarem o valor das cotas para a realização do sonho de cursar um ensino superior e as perspectivas de mudança de vida, bem como o apoio familiar para a formação. As palavras de maior destaque nas falas foram "ajudar", "formação", "realizar", "nível superior", "bem", "sonho", "UFC", "dia", "familiar", "cursar", "mudança", "entrar", "profissional", "ensino superior", "faculdade", "estar", "público", "vez", "professor", revelando uma relação entre o suporte emocional e prático ao longo da trajetória acadêmica, como pode ser observado nas falas a seguir:

Significou para mim realizar o sonho de cursar um ensino superior que até então parecia algo muito distante. Além disso, posso agora ajudar outros familiares a também adquirirem o nível superior. (EC02);

No meu terceiro ano, as escolas entraram em greve por meses e foi muito difícil se equiparar aos estudantes que tem aula e prova todos os dias só para realização do ENEM, além de outras fragilidades nas instituições públicas. Não dizendo que não sou boa o suficiente, mas a concorrência não é justa. Eu consegui bolsa do ProUni 100% em Enfermagem e passei na fila de espera da UECE em Enfermagem também, mas a UFC era um sonho e as cotas me promoveram a realização desse sonho. Eu lutei muito para terminar o ensino superior. Sou mestre pela UECE e em busca do doutorado. Então sim, as cotas garantiram a realização do sonho (não só meu); e tudo que tenho é por causa de Deus, claro, mas através da minha profissão. Sobre bem material, eu não tinha nada, morava na casa do meu avô, não tinha quarto, andava de ônibus, não tinha computador nem Wi-Fi em casa (estudava na biblioteca todo dia), somente minha mãe para custear tudo e ser meu alicerce para fazer a faculdade. Hoje, tenho casa própria, carro, viajo para congressos e consigo ajudar minha mãe. É gratificante e emocionante pode dizer isso. Meu sonho é fazer o doutorado e estou estudando para isso. Mas minha meta é ser professora de universidade pública e mostrar que sonhos são feitos para serem realizados.(EC07);

Com certeza, o sistema de cotas possibilitou a mudança da minha vida e da minha família. Hoje eu posso ter a oportunidade em realizar o meu sonho de ter um carro, uma casa. Poder me alimentar bem. As vezes pode ser banal essas coisas, como um carro, mas pra quem pegava 3 ônibus para ir para faculdade e 3 ônibus para voltar, um carro é mais que luxo é uma conquista muito significativa. Meus pais não possuem ensino superior, mas sempre incentivaram o estudo. Hoje enquanto aguardo o recebimento da minha casa, consigo ajudar nas contas de casa é muito significativo isso pra mim, pois meus pais fizeram de tudo para que continuasse na faculdade e poder retribuir isso, é extremamente satisfatório.(EC25);

Foi uma oportunidade que mudou completamente o rumo da minha história. Dificilmente eu teria conseguido cursar o nível superior sem a lei de cotas. Hoje em dia sou muito realizada com a minha formação. (EC43);

Fui um dos primeiros a sair do meu interior para cursar uma universidade federal fora da microrregião que eu morava. E acredito que hoje estão vindo mais pessoas tentar a vida na UFC por, também, minha trajetória e dos outros que assim fizeram. Hoje vivo bem e posso ajudar minha família e amigos através da minha formação e condição. (EC51);

As cotas foram a janela da oportunidade de um jovem, filho, de agricultores/aposentados cursar o ensino superior e realizar o sonho de ter uma formação profissional. Representou para mim o alcance de projetos e ascensão econômica para ajudar minha mãe. Sem as cotas, indubitavelmente, nada disso seria possível. (EC53);

Entrar na universidade foi um marco na minha formação como pessoa, tanto profissional quanto familiar abre portas na sua cabeça e da esperança de mudança. (EC56).

Alinhado aos discursos e retomando a perspectiva do capital cultural, Bourdieu (1986) destaca que o conceito de capital cultural reflete a influência das disposições familiares e do ambiente educacional sobre a trajetória acadêmica. Mesmo que os cotistas, em muitos casos, venham de famílias com baixo capital cultural formal (por exemplo, pais sem ensino superior), o apoio emocional e a

motivação oferecida pela família formam uma base sólida e também contribuem para o sucesso acadêmico, conforme indicado nos relatos. Bourdieu sugere que o *habitus* (disposições internas) dos indivíduos, moldado pelas estruturas sociais de origem, afeta suas perspectivas de sucesso; contudo, o sistema de cotas pode quebrar essa barreira estrutural, proporcionando o acesso à educação superior.

Sen (1999) também contribui para esta discussão, ao tratar da capacidade e das oportunidades que permitem aos indivíduos realizar seus potenciais. Sen argumenta que a justiça social não se resume à equidade formal de oportunidades, mas também ao fornecimento de condições reais para que todos possam desenvolver suas capacidades. Nos depoimentos analisados, as cotas são vistas como mecanismos que possibilitam realizar sonhos acadêmicos e ascender socialmente, resultando em mudanças significativas de vida, como ter uma casa própria ou ajudar a família, o que vai ao encontro das noções de Sen sobre o aumento das capacidades individuais.

Outro autor relevante para essa análise é Sorj (2007), que discute a questão da inclusão social e desigualdade. Sorj aponta que a educação é o principal instrumento para promover a mobilidade social, e as políticas de ação afirmativa, como as cotas, são fundamentais para corrigir desigualdades históricas. No discurso dos cotistas, a educação, possibilitada pelas cotas, representa não apenas um sonho pessoal, mas também uma forma de transformar a realidade da família e da comunidade.

Finalmente, Young (1958) em sua obra "*The Rise of the Meritocracy*" oferece uma crítica sobre como as sociedades modernas buscam se organizar em torno do mérito. Em oposição a essa lógica da meritocracia, a Lei de Cotas garante uma igualdade mais substancial de oportunidades, levando em conta as condições de desigualdade de partida, como fica claro nos relatos sobre a dificuldade de competir em igualdade de condições com estudantes de escolas privadas.

Subcategoria 2.2 - Conquistas Acadêmicas e Continuidade dos Estudos (classe 3)

No que concerne à Subcategoria 2.2, o discurso representou 13% dos segmentos de texto do *corpus* textual analisado, sendo assim interpretada em função dos relatos convergirem no sentido da janela de oportunidades de

progressão acadêmica proporcionada pela Lei de Cotas. As palavras de maior destaque nas falas foram "permitir", "graduação", "mestrado", "doutorado", "familiar", "cursar", "só", "conseguir", "faculdade", "realizar", "estar", "possibilidade", "meio", "enfermagem", "trabalhar", "nível superior", "ensino médio", "devido", "conquistar", que podem indicar, além das possibilidades na área acadêmica, o impacto das cotas na mobilidade social dos cotistas, conforme se infere nos seguintes relatos:

Me permitiu adentrar o ensino superior e, assim como o meu primo, que foi o primeiro da família a cursar uma faculdade, conseguir ter um diploma universitário. Mudar a perspectiva sobre o futuro, em algo maior na vida, tudo permitido por meio das cotas (EC01);

Antes de cursar Enfermagem, concluí um tecnólogo em Gestão Financeira em uma universidade particular. No entanto, esse processo foi bastante difícil, pois trabalhava o dia inteiro para poder pagar o curso. Sempre tive o sonho de estudar em uma universidade pública e realizar o mestrado e doutorado. A política de cotas me permitiu realizar esses sonhos. Consegui concluir a graduação, o mestrado e agora estou cursando o doutorado. Só tenho gratidão. (EC09);

Representa tudo o que sou hoje! Apesar de não ter conquistado independência financeira e outros bens. A oportunidade de cursar um nível superior e persistir na academia cursando a pós graduação só me foi permitido devido a lei de cotas e do apoio familiar. (EC13);

Foi algo que possibilitou a mim, familiares e amigos que não teriam a oportunidade de cursar um ensino superior a se capacitar e ascender socialmente. A possibilidade de bolsas durante a graduação permitiu que eu conseguisse me manter na faculdade enquanto me capacitava, sem a necessidade de buscar um emprego, o que com certeza teria prejudicado meu desempenho acadêmico. (EC30);

A política de cotas mudou a minha vida, me permitiu sonhar e realizar e depois sonhar mais, entrar me na universidade federal abriu portas na minha vida que eu nem sabia que existiam. Como aluna de ensino médio do interior do estado, eu sonhava com a graduação, como aluna da graduação sonhei com o mestrado e depois com o doutorado, me realizei profissionalmente, descobri o amor pela pesquisa e pela docência, a UFC me deu uma carreira. E agora sonho, em quem sabe permanecer na UFC como docente, sem as cotas eu não sei se teria chegado onde estou hoje. (EC60);

O acesso por cotas viabilizou a entrada ao ensino superior, permitindo que mais jovens pudesse sonhar com uma graduação. (EC71).

Percebe-se, através dos discursos, o impacto transformador da Lei de Cotas na trajetória acadêmica dos cotistas, especialmente no que se refere à progressão para níveis mais elevados de formação, como mestrado e doutorado. Como já mencionado ao longo da discussão, autores como Santos (2007) discutem o papel das universidades como motores de transformação social, destacando a importância de políticas inclusivas na promoção da equidade. A Lei de Cotas, ao abrir o acesso à educação superior, não apenas permite a obtenção de um diploma, mas também cria oportunidades para a continuidade nos estudos, o que é

ressaltado por Fraser (2008), que aborda a "justiça distributiva" como fundamental para combater desigualdades.

Os relatos como o do EC01, que menciona a possibilidade de "mudar a perspectiva sobre o futuro" devido às cotas, e o do EC60, que atribui à política de cotas a abertura de "portas que nem sabia que existiam", ilustram a "mobilidade social ascendente" proporcionada por essa política. Novamente, Bourdieu (1999) também pode ser citado aqui, com sua discussão sobre "capital cultural", evidenciando que as cotas oferecem o acesso a recursos e redes que, de outra forma, seriam inacessíveis para muitos cotistas.

Os efeitos práticos dessa política, como a possibilidade de sonhar e realizar (EC09, EC60), revelam que as cotas não apenas proporcionam acesso à educação, mas também criam um efeito multiplicador, uma reação em cadeia, capacitando os cotistas a ascender academicamente e socialmente. Isso se conecta à visão de Benedict Anderson (1983), que discute a educação como um meio de construir comunidades imaginadas, onde cotistas se veem capazes de moldar seu futuro e o de suas famílias.

Integrando os dados quantitativos à discussão, 50,8% dos egressos classificaram a Lei de Cotas como boa, 42,9% como excelente, 4,8% como regular e 1,6% relatou que a política "Para ingresso é ótima. Para permanência é pessima". Como se observa, a avaliação da política pelos sujeitos de direito é expressivamente positiva, tendo os cotistas raciais relatado como pontos positivos da política: para os egressos do Curso de Enfermagem, os pontos mais expressivos dentre as opções da questão, foram em ordem decrescente: *Democratização do acesso à Educação Superior, Inclusão social/racial, Ascensão/Mobilidade social e Redução das desigualdades sociais/raciais*; para os egressos do Curso de Farmácia, *Democratização do acesso à Educação Superior, Inclusão social/racial e Ascensão/Mobilidade social*; para os egressos do Curso de Odontologia, *Democratização do acesso à Educação Superior, Inclusão social/racial, Ascensão/Mobilidade social e Fomentar a transformação social e criação de uma nova realidade*. Como se observa, os discursos convergem no sentido de que a Lei de Cotas promove a inclusão social/racial e a democratização do ensino superior, além de impactar em outros aspectos, o que vai ao encontro da situação-problema da pesquisa de avaliar a trajetória da Lei de Cotas na UFC e seus efeitos na

democratização do acesso ao ensino superior e promoção de inclusão e transformação social através da percepção dos cotistas raciais da FFOE.

Com relação aos segmentos não classificados na análise realizada pelo *software* Iramuteq, os relatos residuais são relevantes para a pesquisa e demonstram a complexidade e a dualidade das experiências vividas pelos cotistas em relação à Lei de Cotas. Dessa forma, foram analisados manualmente com vistas a garantir que informações importantes não fossem descartadas. De um lado, muitos expressam uma gratidão profunda por terem recebido uma oportunidade que antes parecia distante, enquanto, de outro, refletem sobre os desafios que ainda enfrentam, especialmente relacionados à qualidade do ensino básico, consoante discursos:

A lei das cotas tornou meu acesso a universidade mais fácil. Porém, com o início das aulas pude perceber o quanto eu era atrasada em relação aos meus colegas não cotistas. Com base nisso, percebo que a Lei das cotas veio para trazer mais igualdade, é que também o ensino básico nas escolas públicas precisam melhorar, ser o foco de investimento do governo, para que no futuro, cotas não sejam mais necessárias, e que estudantes tanto de escola pública quanto de particular, tenham o conhecimento no mesmo patamar. Por não ter tanto conhecimento quando entrei na universidade, tive que estudar muito mais do que meus colegas, fazendo o meu percurso ser mais desgastante. Hoje, já formada, colho os frutos do meu esforço. Mas penso que eu não precisaria ter me esforçado tanto de nosso ensino base fosse de maior qualidade (EC15);

Foi um divisor de águas, pois anteriormente a entrada na universidade sendo um jovem do interior tudo parecia inacessível e com a entrada na universidade tudo se transformou em um universo de possibilidades. Posteriormente a conclusão do curso a minha vida deu um salto inimaginável em qualidade (EC27);

Significou uma oportunidade de mudar de vida, ter uma profissão, e ter a chance de entrar no mercado de trabalho e melhorar a vida da minha família (EC36);

Foi muito relevante pois me permitiu ocupar a universidade, por mais que eu esteja sem emprego atualmente, é gratificante ter um curso superior e sei que vai fazer diferença no meu futuro (EC37);

Mudança de vida, não aprendi só uma profissão, me descobri um ser com voz e com perspectiva de mudar a realidade da minha família e outras pessoas com o que aprendi na UFC (EC41);

Mudança social. Foi o ponto inicial para minha mudança de vida (EC42);

Ascensão social, possibilidade de exercer a profissão no exterior e auxiliar financeiramente minha família (EC44);

Significou acesso a um ensino de qualidade (EC55);

Não houve diferença nenhuma em nada ao longo da jornada acadêmica (EC58);

Foi uma grande oportunidade para ingressar no ensino superior e poder desfrutar de um conhecimento que antes parecia muito distante da minha realidade. Houve dificuldades ao longo do caminho provenientes do contexto anterior com falta de professores na escola pública, mas ainda assim com persistência e auxílio não só do corpo docente, mas dos amigos que fazemos ao longo da trajetória (muitos que passaram pela mesma ou semelhante situação) que tornaram a experiência e os desdobramentos na

*vivência que tenho hoje exercendo a profissão muito prazerosa e recompensadora (EC61);
Hoje, tenho acesso a ambientes que antes eram impensáveis para minha realidade. Durante a graduação, me preocupava em ter dinheiro para a passagem, para o RU, para algum lanche, caso tivesse fome ao longo do dia. Hoje, consigo ir em restaurantes renomados, e viajar para congressos (EC63);
Ótimo, sou muito feliz na minha profissão e esta política foi fundamental para minha inserção no ensino superior (EC64).*

Como se vê, a Lei de Cotas é percebida como uma estratégia crucial para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Essa inclusão, no entanto, não elimina as desigualdades estruturais que ainda permeiam o sistema educacional. Como afirma Silva (2018), a efetividade das políticas de inclusão depende não apenas da criação de oportunidades de acesso, mas também da garantia de condições adequadas para que todos os estudantes possam ter um desempenho acadêmico equitativo.

Os relatos refletem essa ideia ao mencionar a necessidade de uma melhora significativa na educação básica nas escolas públicas, um ponto que ecoa a crítica de Gramsci (1971) sobre a inter-relação entre a educação e as estruturas sociais de poder. O reconhecimento de que a preparação inadequada pode levar a um "atraso" em relação aos colegas não cotistas destaca a importância de um sistema educacional que não apenas abra portas, mas também prepare os estudantes para entrar e se manter em ambientes acadêmicos.

Além disso, como mencionado, a percepção de que a Lei de Cotas promove uma "mudança de vida" e uma "ascensão social" é consistente com os estudos de Bourdieu (1986), que argumenta que o capital cultural e social adquirido por meio da educação pode transformar as trajetórias de vida dos indivíduos. A transformação das possibilidades de vida dos cotistas é um testemunho poderoso do impacto das políticas públicas na mobilidade social.

Os sentimentos de gratidão e a percepção de que a formação universitária é um "divisor de águas" refletem a literatura sobre a importância das experiências acadêmicas para o desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Tinto (1993), o suporte social e acadêmico pode influenciar significativamente o sucesso dos estudantes em ambientes universitários, um aspecto que se destaca nos relatos dos egressos.

Por fim, as narrativas também revelam a luta contínua que muitos enfrentam, mesmo após a formatura, em busca de empregos e na transição para o

Estado e da Universidade Pública como agentes de transformação social; permite que as deficiências no ensino médio público sejam minimizadas, apesar de impactarem no desempenho acadêmico; importância das políticas de permanência; e fortalecimento do sentimento de pertencimento, identidade e representatividade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar a trajetória da política pública afirmativa de cotas (Lei nº 12.711/2012) como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e de inclusão social nos cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC. Para tal, ao longo do estudo, buscou-se aprofundar, através da avaliação em profundidade, a discussão com relação às categorias centrais de fundamentação teórica para compreensão da política objeto da avaliação. Vale ressaltar que os dados quantitativos foram fundamentais para a análise qualitativa, servindo de base para um entendimento mais amplo das cotas.

Desse modo, o referencial teórico abordou os conceitos de raça/racismo, inclusão/exclusão, direitos humanos e ações afirmativas, democracia racial, meritocracia, democratização do ensino superior e temas correlacionados. Além disso, analisou o conteúdo, o contexto, a trajetória e o espectro territorial e temporal de implementação da Lei de Cotas na UFC, a sua relação com a Política de Assistência Universitária e o Procedimento de Heteroidentificação, investigando os avanços, desafios e transformações sociais da política por meio da perspectiva dos egressos cotistas dos Cursos da FFOE/UFC. Sendo assim, contemplou os objetivos específicos propostos para a consecução do objetivo geral da pesquisa, apesar das limitações com relação ao acesso aos cotistas raciais na UFC, como relatado no Capítulo 2.

No decorrer do estudo, pôde-se perceber as repercussões do racismo estrutural no Brasil, cujos efeitos reverberam em todos os contextos da vida em sociedade, mas em um deles o impacto é ainda mais perverso, especialmente, para pretos e pardos: a educação formal. Apesar de ser um direito constitucionalmente previsto, na prática, era um privilégio de poucos. Privilégio que, desde os primórdios, foi baseado na hierarquização/classificação de raças, consolidada por meio do mito da democracia racial, e no “manto” ilusório da meritocracia, que responsabiliza o indivíduo por suas próprias oportunidades, sem levar em consideração o capital social, familiar, cultural, entre outros.

Ancoradas nesses fundamentos, as desigualdades sociais foram naturalizadas e sedimentadas no Brasil, configurando-se numa “violência simbólica”, que legitima as discriminações através de crenças e processos historicamente

construídos. Todavia, com a evolução dos Direitos Humanos no cenário global, e a crescente preocupação de amparar as pessoas no que diz respeito à violação de direitos, foi necessário o estabelecimento de ferramentas para garantir o pleno exercício desses direitos. É nesse cenário que surgem as ações afirmativas, que têm suas raízes na luta por igualdade (material) e justiça social, objetivando, precipuamente, minimizar os efeitos perversos das desigualdades estruturais existentes nas sociedades.

No caso da Educação Superior, especialmente, no contexto brasileiro, isso se torna ainda mais relevante, haja vista que o diploma é o símbolo representativo do caminho para a mudança socioeconômica. Contudo, o cenário do Ensino Superior Público no Brasil foi, desde o início, um espaço de exclusão, um lugar para aqueles com maiores condições econômicas, sociais, políticas, culturais, familiares, ou seja, para brancos provenientes da rede privada e, por conseguinte, um “não lugar” para negros e pobres, caracterizando-se, assim, como um contexto (re)produtor de desigualdades. E não faltam dados para comprovar essa marginalização, conforme se viu ao longo da pesquisa.

À medida que as ações afirmativas vão se materializando no contexto mundial e nacional, tendo como marco teórico e jurídico no Brasil a promulgação da Constituição Federal de 1988, em conjunto com a pressão dos movimentos sociais, em especial, o negro, e o olhar diferenciado para as questões sociais nos Governos de Lula e de Dilma, ocorre uma inflexão com relação às posturas adotadas para a Educação, em especial, a Superior. Foi no Governo de Lula que houve um forte investimento nessa área, através de políticas afirmativas que envolvem o pré-ingresso, ingresso e diplomação, tais como REUNI, PROUNI, PNAES, SISU, entre outras ações relacionadas à temática racial, e no Governo de Dilma, em que foi aprovada a Lei de Cotas, como abordado no Capítulo 4.

Dessa forma, como vimos através dos resultados quanti e qualitativos, as cotas possibilitam o acesso ao ensino superior, no entanto, o acesso, por si só, não garante efetivamente a democratização, haja vista as desigualdades, sobretudo, financeiras, que dificultam ou, até mesmo, inviabilizam a conclusão dos cursos pelos cotistas. No caso dos cotistas raciais, ainda existem outros fatores limitantes, pois, além das barreiras econômicas, têm que lidar com as barreiras sociais, devido ao racismo estrutural que permeia a nossa sociedade. Todavia, como pôde ser verificado no estudo, as cotas, em conjunto com políticas para manutenção e

conclusão dos cursos, proporcionam oportunidades reais de mudança e ascensão social, através da conversão de capital cultural em capital econômico e social, o que facilita a mobilidade social. A maioria dos relatos da pesquisa convergem no sentido de mudanças nos contextos familiar, econômico e social dos cotistas raciais com a aquisição do diploma universitário.

Assim, através da pesquisa, pôde-se ratificar a importância das políticas de assistência universitária para a permanência e o sucesso dos cotistas, considerando que a grande maioria dos sujeitos da pesquisa receberam auxílios/bolsas e, dessa forma, puderam concluir com êxito o curso. Muito embora, em virtude da vulnerabilidade socioeconômica, alguns precisaram trabalhar, inclusive, para se manter no curso e arcar com as despesas diretas e indiretas relacionadas a uma graduação na área da saúde, que implica em custos adicionais com materiais/instrumentais, carga horária mais extensa e horário integral. Importante registrar que o presente estudo não teve a finalidade de investigar taxas de evasão e/ou de cancelamento do curso.

Além disso, observou-se que as situações de preconceito/discriminação experienciadas pelos cotistas raciais durante a sua permanência na UFC vem tanto de colegas quanto de docentes, reverberando os sentidos e significados atribuídos social e estruturalmente à raça/cor. Essa internalização de estereótipos raciais reflete, além do racismo, a exclusão social que se manifesta nos mais diversos espaços, inclusive, o universitário. Ademais, constatou-se, por meio dos resultados, que a Lei de Cotas contribui, de fato, para a democratização do ensino superior e a inclusão, sendo uma poderosa ferramenta de mobilidade social ao romper barreiras intergeracionais de exclusão, muito embora haja aspectos a serem aperfeiçoados.

Nesse sentido, as sugestões de melhoria apresentadas pelos cotistas raciais tiveram como principais temáticas: as políticas de permanência universitária; o processo de heteroidentificação; a expansão de vagas e recursos; e a promoção de espaços para discussões sobre o assunto. No que concerne ao significado da Lei de Cotas para os cotistas, observou-se que os discursos revelam fortes sentimentos de gratidão e reconhecimento do valor que a política de cotas representou na vida deles, ao oferecer oportunidades que, muitas vezes, estavam além do alcance de estudantes pretos e pardos oriundos de escolas públicas devido às desigualdades de oportunidades.

A experiência compartilhada por muitos cotistas destaca que, apesar das dificuldades enfrentadas, a Lei de Cotas foi um divisor de águas, permitindo que os egressos construíssem trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais que culminaram em conquistas significativas, como a realização de sonhos, mudança socioeconômica e de qualidade de vida não só para os cotistas, como também para suas famílias, conclusão de mestrados e doutorados. Alguns discursos manifestam o papel crucial das cotas para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, identidade e representatividade, entre tantos outros relatos impactantes e emocionantes, que, vale destacar, carregam sentimentos e vivências, que, por sua vez, não são quantificáveis.

Além disso, as perspectivas de futuro, antes sequer imaginadas pelos cotistas raciais, revelam uma esperança renovada em relação ao papel da Universidade Pública como espaço de formação crítica e profissional. Alguns participantes expressaram o desejo de contribuir com suas comunidades e de perpetuar a mudança social que vivenciaram, gerando um efeito em cascata. Esse desejo reflete a responsabilidade que a universidade pública tem em formar não apenas profissionais competentes, mas também cidadãos engajados e conscientes de seu papel social, o que, sem dúvida, contribui para a democratização do conhecimento e o fortalecimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entretanto, a despeito da Lei de Cotas representar um avanço significativo em direção à equidade no acesso à educação superior no Brasil, alguns desafios se apresentam e refletem sensivelmente na efetividade da política e na extensão do seu alcance social. Como se observou nos relatos, houve a sinalização clara da necessidade de melhorias na educação básica e do quanto essas limitações refletem tanto no acesso ao ensino superior quanto no desempenho dos cotistas - muito embora, como abordado na pesquisa, não haja diferenças significativas na média dos IRAs entre cotistas e não cotistas na UFC.

Isso reforça a necessidade de políticas públicas de igualdade desde a base e corrobora a ideia de que as cotas são uma resposta a um problema estrutural e histórico de desigualdade educacional no Brasil e, enquanto essas estruturas não forem sensivelmente modificadas, a continuidade da política será fundamental para a democratização da educação superior. Desse modo, para o aprimoramento dessa inclusão, é fundamental, além do aporte financeiro, estudos direcionados ao refinamento da política, observando as especificidades dos cursos e

as percepções dos seus sujeitos de direito. Isso denota a relevância da avaliação em profundidade de políticas públicas.

Face ao exposto, considerando os objetivos da pesquisa e as percepções dos cotistas raciais dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC, e sem a pretensão de esgotar aqui o assunto ou apontar respostas taxativas ou acabadas, apresentam-se, a seguir, algumas considerações da pesquisa que podem contribuir para a construção coletiva em prol do aperfeiçoamento da política. Bem como podem criar um ecossistema de apoio mais estruturado para os cotistas sociais e raciais na UFC, fomentando um ambiente universitário mais acolhedor, orientado ao desenvolvimento e valorização de cada estudante.

Assim, no que tange à assistência universitária, fica evidente o papel crucial dessas políticas, em conjunto com o acesso e a qualidade da educação, para o sucesso e a efetiva democratização do ensino superior. Através dos dados apresentados na pesquisa, pode-se perceber que houve aumento dos recursos para a assistência estudantil, porém, ainda não o suficiente para contemplar o atendimento do público destinatário. Como relatado por alguns cotistas, as ações na UFC são mais gerais e não direcionadas para os cotistas.

Nesse aspecto, vale mencionar que a UFC, em 2024, implantou o auxílio ingressante destinado aos ingressantes cotistas, além de outros auxílios e bolsas já existentes no rol de políticas de assistência na UFC. Um ponto a ser observado, nesse aspecto, é que talvez a divulgação dessas ações não alcance, de fato, os cotistas, sendo adequado, portanto, uma melhor divulgação dos editais e das políticas de assistência na UFC por email, nas redes sociais, ou ainda, através da elaboração de uma cartilha a ser entregue aos cotistas no momento de suas matrículas ou informes por meio do SIGAA.

Outrossim, para além do suporte financeiro, como se observou, são necessárias ações voltadas para o apoio acadêmico, profissional e emocional, através de um suporte mais direto e próximo junto ao cotista, considerando as suas realidades e especificidades. Além das dificuldades relacionadas ao acompanhamento de disciplinas que envolvem conhecimento prévio em matérias do Ensino Médio, como química, dado constatado tanto nos resultados quantitativos quanto qualitativos. Dessa forma, sugere-se uma maior aproximação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e da Pró-Reitoria de Graduação junto às Coordenações de Curso ou quem sabe a criação de um setor específico dentro dessas pró-reitorias

para acompanhar, de forma mais pró-ativa, efetiva e consistente, os cotistas e suas demandas ou ainda programas/projetos de tutoria e de orientação de carreira, que pudessem auxiliar e direcionar os cotistas.

Como relatado por cotistas, o atendimento médico e psicológico na UFC não é de rápido e fácil acesso, tendo, inclusive, um cotista sugerido a disponibilização de orientação psicológica por telefone. Enquanto servidora da UFC que desenvolve atividades em secretaria de diretoria de faculdade, já houve situações em que foi necessário um suporte de atendimento psicológico mais imediato, dessa forma, isso seria recomendável para os casos mais urgentes. Além disso, a ampliação da promoção de cursos, *workshops*, seminários, campanhas institucionais e debates sobre diversidade, inclusão e racismo estrutural seria indicado para fortalecer a cultura antirracista e proporcionar um ambiente mais acolhedor e menos propício a atitudes e comportamentos de preconceito ou discriminação no ambiente universitário, como observado em alguns relatos.

No tocante ao processo de heteroidentificação, assunto também bastante recorrente nos relatos, a presente pesquisa não teve a pretensão de se aprofundar nessas questões, que merecem um olhar mais específico e direcionado à temática. Todavia, à luz dos discursos e da consulta à página da UFC, percebe-se que a UFC vem buscando aprimorar esse processo na tentativa de impedir fraudes e comprometimento da legitimidade e efetividade das cotas raciais. Inclusive, conforme notícias divulgadas no referido portal, a Comissão de Heteroidentificação da UFC tem procurado fazer uma análise ainda na inscrição do candidato com o fito de evitar o cancelamento de vagas ou a revogação de diplomas, o que leva, muitas vezes, à judicialização da pauta.

Ao final, faz-se necessário destacar que a dificuldade de acesso às informações sobre os cotistas no âmbito da UFC, ou seja, a ausência de um banco de dados nesse sentido foi um fator bastante limitante para o desenvolvimento da presente pesquisa. Dessa forma, sugere-se a instituição de um banco de dados ou portal de egressos cotistas na UFC ou um cadastro geral com egressos e discentes cotistas - para acesso de pesquisadores com projetos já aprovados pelo Comitê de Ética na Plataforma Brasil, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018). Ou ainda uma base de dados nacional, alimentada por todas as Ifes, e da mesma forma respeitando os trâmites e normativas, tendo em vista a relevância da política e da produção de estudos e conhecimentos sobre a temática. Os dados

poderiam ser analisados semestral ou anualmente para produzir relatórios de impacto, que, além de auxiliar nas pesquisas científicas, serviriam de base para aprimorar as políticas de inclusão e medir o retorno social da universidade.

Por fim, no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, foram identificadas algumas possibilidades de melhoria e de continuação a partir de futuras pesquisas. Em função da limitação de acesso aos cotistas raciais, tempo e recursos, sugere-se aos pesquisadores a realização de estudos posteriores em que se possa avaliar e se aprofundar, quanti e qualitativamente, especialmente, caso se tenha acesso a um banco de dados, em questões como a relação entre as cotas, a inserção no mercado de trabalho e a qualidade dessa empregabilidade. Bem como sobre taxas de evasão, taxa de sucesso na graduação, procedimentos de heteroidentificação na UFC, entre outras questões pertinentes, podendo envolver também os estudantes não cotistas, com vistas a ampliar a compreensão e a dimensão da política.

Dessa forma, espera-se, com a presente avaliação da política pública afirmativa de cotas (Lei nº 12.711/2012) como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e de inclusão social, baseada nas percepções dos cotistas raciais dos cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, ter contribuído para o diálogo sobre a temática no âmbito da UFC e a construção conjunta de propostas e/ou ações que visem a sua melhoria.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. (1983). **Imagined Communities**: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London: Verso.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, S. (2020). **Racismo Estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Editora Pólen, 2019.

ALVES, Jolinda Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de Ensino Superior Pública. In: **Serviço Social em Revista**. v. 5, n. 1. jul./dez. 2002. Londrina-PR: UEL, 2002. Disponível em: <http://www.ssre-vista.uel.br>. Acesso em: 13 set. 2024.

ALVES, A. P. S.; ALMEIDA, A. M. F.. O valor do diploma nas práticas de recrutamento de grandes empresas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 939–962, set. 2009.

ARAÚJO, Josimeire de Omena. **O elo assistência e educação**: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ARAÚJO, J.C.F.d.; LEITE, L.S. **Avaliação da política de apoio ao estudante desenvolvida pela Unirio**: O projeto de bolsa permanência. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.22, p. 777–806, 2014.

ARAÚJO, Adriana Castro. **Lei de cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC)**: avaliação dos seus impactos. 110 f.2021. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56798>. Acesso em: 13 set. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Brasília: ANDIFES; FONAPRACE, 2019a. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2019/05/27/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/> . Acesso em 13 set. 2024.

BACELAR, T. **As políticas Públicas no Brasil**: heranças, tendências e desafios. SANTOS JUNIOR, O. A.[et al.]. (organizadores). *Políticas Públicas e Gestão Local*: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBOSA, Roseane de Almeida. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. rev. e atual. Lisboa: Ed. 70, 2004.

BATISTA, Neusa Chaves; FIGUEIREDO, Hodo Apolinário Coutinho de. **COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL PARA ACESSO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 50, n. 177, p. 865-881, jul. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000300865&lng=pt&nrm=iso. acessos em 29 set. 2024. Epub 20-Out-2020. <https://doi.org/10.1590/198053147264>. Acesso em 25 set. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade e a ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BONILLA-SILVA, E. (2014). ***Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States***. Rowman & Littlefield.

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

BOURDIEU, P. (1986). **The Forms of Capital**. In J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 1983.

BOZICK, R. (2007). **Making It Through the First Year of College: The Role of Students' Economic Resources, Employment, and Living Arrangements**. Sociology of Education, 80(3), 261–284. <https://doi.org/10.1177/003804070708000304>

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. In: Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação ; n. 125).

BRASIL. **DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20,0% (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. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Recomendação n. 41, de 9 de agosto de 2016**. Define parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos. Brasília, DF: Conselho Nacional do Ministério Público, 2016a. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/atos-e-normas/norma/4343/>. Acesso em: 11 set. 2024.

BRAZ, Milena Marcintha A. **POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL: ANÁLISE DO PERCURSO DE DEZ ANOS DA LEI 12.711/2012 (LEI DE COTAS)**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4369/8328> Acesso em 15 jun 2023.

BRAZ, Milena Marcintha Alves; PRADO, Antonia Ieda de Souza. **Antropologia e Educação** / Milena Marcintha Alves Braz e Antonia Ieda de Souza Prado. – Fortaleza: FGF, 1. ed. 2017. 105 p.: Il.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os três ciclos da sociedade e do estado**. Perspectivas: Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 41, p. 193-208, jan/jul 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5625/4428>. Acesso em jun 2023.

CÂMARA, H. R. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, pp. 179 -191, 2013.

CAMILLOTO, B.; CAMILLOTO, L.; **Comissões de heteroidentificação racial: por quem os sinos deveriam dobrar?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, artigo e254673, 2022.

CAMPOS, Ana Cláudia Borges. **Políticas de ação afirmativa? A implementação das cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense nos vestibulares de 2003 e 2004**. 2005. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2005.

CAMPOS, André et al. (Org.). Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial. v. 2. São Paulo: Cortez, 2003. 168 p.

CAMPOS, André et al.(Org.). Atlas da exclusão social no Brasil, volume 2: Dinâmica e manifestação territorial. São Paulo: Cortez, 2003.

CARDOSO, Cristina. Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França: faces da desigualdade/Cristina Cardoso. - Curitiba, 2015. 133 f. Tese (doutorado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CARLOS, GIL,. A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7ª edição. [São Paulo]: Grupo GEN, 2019. 9788597020991. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 28 out. 2021.

CARVALHO, A. *et al.* (Org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG; PROEX, 2002.

CASTRO ARAÚJO, Adriana. **Lei de cotas na Universidade Federal Do Ceará (UFC): avaliação dos seus impactos /** Adriana Castro Araújo. – 2021. 110 f. : il. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

COSTA, Valeriano. **Políticas Públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas**. Rev Inst. Filos. Ciênc. Hum. UNICAMP. v.6, n.2, p. 135-166, jul/dez.2015.

Costa, J. S., Costa, J. S., & Hecksher, M. (2021). **Desigualdades no Mercado de Trabalho e Pandemia da COVID-19**. IPEA.

CRESWELL, J. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (3 ed.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Danielle Maia. **Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas**. AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, p. 160–173, 2019.

DENZIN, Norman K. The Research Act: **A Theoretical Introduction to Sociological Methods**. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 29, p. 164-176, 2005.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0303.pdf>. Acesso em: 18 jul. 23.

EITLER, K.; BRANDÃO, A. P. Por que pobreza? Educação e desigualdade. **Caderno Refletir, Sentir e Mobilizar**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

ELIAS, P. (2008). **Work Experience of Students in the UK**. Higher Education Careers Service Unit. Manchester: Graduate Market Trends.

ESTENSSORO, Luis. **Estado e políticas públicas no Brasil: questões pendentes**. São Paulo: [s. n.], 2013. Disponível em: <https://docslide.com.br/education/estado-epoliticapublicas-no-brasil-luis-estenssoro.html>. Acesso em: 18 jul. 23

ESTUDANTES fazem passeata em favor das cotas universitárias. **O Povo**. Fortaleza. 29 agosto 2012. Disponível em:

<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2012/08/estudantes-fazem-passeata-e-m-favor-das-cotas-universitarias.html>. Acesso em 19 jul de 2019.

FANON, F. (2008). **Pele negra, máscaras brancas**. Edições 70.

FRASER, N. (2008). **Scales of Justice**: Reimagining Political Space in a Globalizing World. Columbia University Press.

FRASER, N. **From Redistribution to Recognition?** Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age. *New Left Review*, 1996.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **Gerenciando a diversidade cultural**: experiências de empresas brasileiras. *RAE - Revista de Administração de Empresas* Jul./Set. 2000. *RAE* v. 40 n. 3 Jul./Set. 2000.

FOGAÇA, A. **Educação e identidade Negra**. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande/MS, n. 22, p. 31-46, jul./dez. 2006.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FONSECA, M. V. A. **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

FRIGOTTO, G. (2018). **Escola “dual” no Brasil**: Dilemas do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1978.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 32ª. ED. SÃO PAULO: COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 2005.

GENTILI, P. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. [Links].

GIDDENS, Anthony. GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed Ed. S.A., 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo. Ed. Atlas, 2017.

GOLDRICK-RAB, S., CARTER, D. F., & WAGNER, R. W. (2009). **What Higher Education Has to Say About the Transition to College**. *Teachers College Record*, 111(10), 2444-2481.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Seminário Internacional – As Minorias e o Direito. 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

GUSSI, Alcides Fernando. **Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito**. AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 29–37, 2008.

GUSSI, Alcides Fernando. **Outras epistemologias e metodologias para avaliar políticas públicas**: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas – MAPP da Universidade Federal do Ceará, Brasil. *Journal of Chemical Information and Modeling*, [S. l.], v. 53, n. 9, p. 287, 2019.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015>

HÄKKINEN, I. (2006). **Working while enrolled in a university: Does it pay?** *Labour Economics*, 13(2), 167–189. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2004.12.002>

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **The Question of Cultural Identity**. In: Hall, S., Held, D., & McGrew, T. (Eds.), *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. Blackwell, 1996.

HOVDHAUGEN, E. (2013). **Working While Studying: The Impact of Term-Time Employment on Dropout Rates**. *Journal of Education and Work*, 28(6), 631–651. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2023.

HOLANDA, Sérgio B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HUMPHREY, R. (2006). **Pulling Structured Inequality into Higher Education: The Impact of Part-Time Working on English University Students.** *Higher Education Quarterly*, 60(3), 270–286. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00324.x>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro. IBGE, 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Texto para discussão 2569.** Brasília: Ipea, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021.** Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 03 jun. 2023.

KAUCHAKJE, S. **Cidadania e participação social:** inclusão social no campo dos direitos à igualdade e à diferença. In : SOUZA, M. A.; COSTA, L. C. (Org.). *Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI*. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

PINHEIRO, Ana Karina Bezerra *et al.* **Censo penitenciário do estado do Ceará.** Fortaleza: Secretaria da Administração Penitenciária e Ressocialização do Governo do Estado do Ceará, Universidade Federal do Ceará, 2023. E-book. ISBN 978-65-01-11728-7. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/77955>. Acesso em: 8 out. 2024.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap.** São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing:** edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso**. In: SALES, Augusto dos Santos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p.– (Coleção Educação para Todos).

MELLO, U. M. **Centralized admissions, affirmative action and access of low-income students to higher education**. *American Economic Journal: Economic Policy*, Pittsburgh, 2022. In print.

MELLO, Hivy D. Araújo. **O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais**. In: PEREIRA, João M. Mendes & PRONKO, Marcela (orgs.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (Affirmative Action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MENIN, M. S. D. S., SHIMIZU, A. D. M., SILVA, D. J. D., CIOLDI, F. L., & BUSCHINI, F. (2008). **Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores**. *Educação e pesquisa*, 34(02), 255-272. doi: 10.1590/S1517-97022008000200004.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

MOREIRA, G. O.; FERRARESI, F. H.; CARVALHO, E. M.; AMARAL, E. **Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê?** *Revista Ensino Superior Unicamp*, ago 2017. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij>. Acesso em: 27 set. 2023

NASCIMENTO, Aparecida do Ó do. **A política de cotas na Universidade Federal do Ceará: processo de implementação e “cotistas”**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará. 2016.

NEVES, C. E. B. **A estrutura do ensino superior no Brasil**. In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2002.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo De. **Evaluar desde a América Latina e a Contra Hegemonia no Campo da Avaliação de Políticas Públicas**. Revista Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, v. 1, n. Janeiro/Junho no 15, p. 50–65, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/aval/article/view/41547>. Acesso em: 27 set. 2023.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da Educação Superior no Brasil**. In: SOARES, Maria S. A. (org.). A Educação Superior no Brasil. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2002.

PALAVEZZINI, J.; ALVES, J. M. **Indicadores da OCDE e suas implicações para a política de educação superior no Brasil**. Argumentum, Vitória, v. 12, n. 3, p. 256-69, set./dez. 2020.

PENA, Mariza Aparecida Costa; MATOS, Daniel Abud Seabra; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. **Percursos de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior**. Avaliação, Campinas, v. 25, n. 1, p. 27-51, abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100003> »

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa. v. 35, n.124, p. 43-55, jan/abr.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf> Acesso em: 22 mar. 2013.

PIOVESAN, Flávia; MARTINS DE SOUZA, Douglas (Coords.). **Ordem jurídica e igualdade étnicoracial**. Brasília: Seppir, 2006.

PIOVESAN, F.. **Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. p. 887-896

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1961.

PRATES, Antonio Augusto Pereira. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Nota: Orçamento da Assistência Estudantil**. Fortaleza: UFC, 22 Setembro 2024. Disponível em: <https://prae.ufc.br/pt/nota-orcamento-da-assistencia-estudantil/> . Acesso em: 8 out 24.

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **GOVERNANÇA NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL. NORMAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**. Disponível em: <https://prae.ufc.br/pt/governanca-na-assistencia-estudantil/normativos/> . Acesso em 25 ago. 2024.

PROVIN, Priscila. **Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior.** In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). *Inclusão e biopolítica.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 99-111.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. **Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010).** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 39., 2015, Caxambu.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas.** São Paulo: Publifolha, 2010.

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.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios.** CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, [S. l.], v. 16, p. 55–73, 2011. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/caos. Acesso em: 7 set. 2023.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Método experiencial e avaliação em profundidade: Novas perspectivas em políticas públicas.** Desenvolvimento em Debate, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016. Disponível em: http://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/pdf/dd_v_4_1_LeaCarvalho.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Avaliação em profundidade e ecologia política : um diálogo possível.** [S. l.], n. 2010, 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos, Fernández; LUCIO, María del P. B. **Metodologia da Pesquisa.** 5ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Hélio. Minas Gerais. Anais... Caxambu: Anpocs, 2015. **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** Observatório da Cidadania.Ibase: Rio de Janeiro, n.3, p. 147-157, 1999.

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

SANTOS, B.S. (2005). **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In : SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARCZ, Lilia M. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SCHWARTZMAN, S. (1980). **A crise da universidade**. Revista de Ensino Superior da Unicamp, v.10, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-crise-da-universidade>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

SCHWARTZMAN, S.. (2006). **A universidade primeira do Brasil**: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. Estudos Avançados, 20(56), 161–189. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000100012>

SCHWARTZMAN, S. **Pobreza, exclusão social e modernidade**: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium, 2004.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2ª ed. - São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SEN, A. (1999). **Development as Freedom**. Knopf. New York: Anchor Books, 1999.

SENA, Paulo. **A história do PNE e os desafios da nova lei**. In: Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação ; n. 125).

SENKEVICS, A. S. (2018). Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, 44, 1–23.

SENKEVICS, A. ; MELLO, U. . **O Perfil Discente Das Universidades Federais Mudou Pós-Lei De Cotas?**. CADERNOS DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. ONLINE), v. 49, p. 184-208, 2019.

SENKEVICS, A. ; MELLO, U. . **Balanco dos dez anos da política federal de cotas na Educação Superior (LEI Nº 12.711/2012)**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v. 06, 2022

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa para ingresso de negros no ensino superior**: formação multinível da agenda governamental. Rev. Serv. Público Brasília 69 (2) 07-34 abr/jun 2018.

SILVA, T. D. **O estatuto da igualdade racial**. Rio de Janeiro: Ipea, 2012. p. 1-66. (Texto para Discussão, n. 1712).

SILVA, Cidinha da. **Ações afirmativas em educação**: um debate para além das cotas. In: SILVA, Cidinha da (Org.). **Ações Afirmativas em Educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2003, p. 17-38.

SILVA, Eliane M. **A Lei de Cotas e os desafios da inclusão no ensino superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, Eliaidina Wagner Oliveira da; Lima, Alba Janes. **As cotas raciais na construção da democracia**. Mosaico, Volume 12, Nº 19, 2020, p. 132-154.

SORJ, Bernardo. *A nova sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: _____. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a. p. 56.

_____. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. In: _____. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b. p. 429-461.

SOUZA, Celina. **Estado e Políticas Públicas: de que estamos falando?** Revista Eletrônica de Ciência Política, vol. 4, n. 1-2, 2013.

_____. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. São Paulo: LeYa, 2021.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SPOSITO, M. P. **Juventude e escolarização: entre a inclusão e a exclusão**. Educação e Pesquisa, 2001.

STAFF, J., & Mortimer, J. T. (2007). Educational and Work Strategies from Adolescence to Early Adulthood: Consequences for Educational Attainment. *Social Forces*, 85(3), 1169–1194. <https://doi.org/10.1353/sof.2007.0057>

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TINTO, Vincent. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TORRES JR., GUSSI, SILVA & NOGUEIRA. **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, n. 2, ago./2020, pp. 147-170.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. **A luta contra o racismo no Brasil e o movimento docente**. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 12, n. 29, p. 19-28, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC reservara 12,5 das vagas para ingresso via lei de cotas em 2013.** Fortaleza: UFC, 30 dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2012/2454-ufc-reservara-12-5-das-vagas-para-ingresso-via-lei-de-cotas-em-2013> . Acesso em: 23 set 23

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **PROGRAD apresenta relatório das atividades de heteroidentificação para ingresso dos candidatos às vagas de cotas raciais na UFC.** Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/18036-prograd-apresenta-relatorio-das-atividades-de-heteroidentificacao-para-ingresso-dos-candidatos-as-vagas-de-cotas-raciais-na-ufc> . Acesso em: 24 set 23.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Lançado o Edital SiSU 2014 da UFC e da UFCA.** Disponível em: <https://sisu.ufc.br/pt/lancado-o-edital-sisu-2014-da-ufc-e-da-ufca/#:~:text=Dentro%20das%20cotas%20destinadas%20aos,seja%20oriundo%20da%20escola%20p%C3%ABlica>. Acesso em: 24 set 24.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC adotará 50% de cotas já a partir de 2014, decide Conselho Universitário.** Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/4207-ufc-adotara-50-de-cotas-ja-a-partir-de-2014-decide-conselho-universitario> . Acesso em: 24 set 23.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC dará apoio a estudantes cotistas.** Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/4208-ufc-dara-apoio-a-estudantes-cotistas> . Acesso em: 24 set 23.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Edital nº 06/2023 – Processo Seletivo 2023.2 (Fortaleza e Interior).** Disponível em: <https://prae.ufc.br/wp-content/uploads/2023/08/5.-minuta-anexo-iv-auxilio-emergencial.pdf> . Acesso em 25 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **NOTA À SOCIEDADE: ocupação das vagas reservadas para estudantes pretos, pardos e indígenas.** <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2019/13265-nota-a-sociedade-ocupacao-das-vagas-reservadas-para-estudantes-pretos-pardos-e-indigenas>. Acesso em 10 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Comunicado sobre vagas reservadas para estudantes cotistas pretos, pardos e indígenas.** <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2020/14681-comunicado-sobre-vagas-reservadas-para-estudantes-cotistas-pretos-pardos-e-indigenas>. Acesso em 10 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC anuncia novos procedimentos de validação de ingresso de cotistas raciais; mudança já vale para o edital do SISU 2022.** <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2022/16544-ufc-anuncia-novos->

procedimentos-de-validacao-de-ingresso-de-cotistas-raciais-mudanca-ja-vale-para-o-edital-do-sisu-2022. Acesso em 10 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Reitor recebe secretária estadual da Igualdade Racial para alinhamento de projetos conjuntos.**

<https://www.ufc.br/noticias/noticias-da-reitoria/18130-reitor-recebe-secretaria-estadual-da-igualdade-racial-para-alinhamento-de-projetos-conjuntos>. Acesso em 11 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC conclui heteroidentificação de cotistas negros no SISU; 91,5% dos estudantes têm autodeclaração racial confirmada.** <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2022/16936-ufc-conclui-heteroidentificacao-de-cotistas-negros-no-sisu-91-5-dos-estudantes-tem-autodeclaracao-racial-confirmada>. Acesso em 11 set. 2024.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v.2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho**: um estudo com egressos da UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2008.

VIOR, Susana & CERRUTI, María B. Oreja. **O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012)**. In: PEREIRA, João M. Mendes & PRONKO, Marcela (orgs.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

XAVIER, G. Maria de Lourdes Vale Nascimento: **uma intelectual negra do pós-abolição**. Niterói: Eduff, 2020. v. 5. Livro eletrônico. (Coleção Personagens do pós-abolição: trajetórias, e sentidos de liberdade no Brasil republicano).

XAVIER, G. **Ciência de mulheres negras: liderança acadêmica e pesquisa ativista no Brasil**. Plano de Desenvolvimento Individual apoiado pelo Programa de Aceleração e Desenvolvimento de Lideranças Femininas Negras Marielle Franco do Baobá - Fundo para Equidade Racial, 2020.

YOUNG, Michael. **The Rise of the Meritocracy: 1870-2033: an Essay on Education and Society**. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1958.

**APÊNDICE A - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA - EGRESSOS
COTISTAS(EC)**

Código	Faixa etária	Identidade de Gênero	Raça	Foi o primeiro na casa a cursar o ensino superior?	Curso	Ano de ingresso no curso	Renda familiar na época de ingresso na UFC
EC01	De 18 a 24 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Enfermagem	2018	De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
EC02	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Enfermagem	2017	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC03	De 25 a 34 anos	Homem cis	Preto	Sim	Enfermagem	2018	Menos de 1 (um) salário mínimo
EC04	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Enfermagem	2015	Menos de 1 (um) salário mínimo
EC06	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Enfermagem	2015	De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
EC07	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Enfermagem	2014	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC08	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Enfermagem	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC09	De 35 a 44 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Enfermagem	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC10	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Enfermagem	2016	De 3 (três) a 4 (quatro) salários mínimos
EC18	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Preto	Sim	Enfermagem	2017	Menos de 1 (um) salário mínimo
EC33	De 25 a 34 anos	Homem cis	Preto	Sim	Enfermagem	2014	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC34	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Preto	Não	Enfermagem	2014	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos

Continua.

Código	Faixa etária	Identidade de Gênero	Raça	Foi o primeiro na casa a cursar o ensino superior?	Curso	Ano de ingresso no curso	Renda familiar na época de ingresso na UFC
EC36	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Enfermagem	2016	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC37	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Enfermagem	2017	Menos de 1 (um) salário mínimo
EC38	De 18 a 24 anos	Mulher cis	Preto	Sim	Enfermagem	2016	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC42	De 25 a 34 anos	Homem cis	Pardo	Sim	Enfermagem	2014	Menos de 1 (um) salário mínimo
EC43	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Enfermagem	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC47	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Preto	Sim	Enfermagem	2015	De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
EC53	De 35 a 44 anos	Homem cis	Pardo	Sim	Enfermagem	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC55	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Enfermagem	2013	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC57	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Enfermagem	2014	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC62	De 18 a 24 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Enfermagem	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC65	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Preto	Sim	Enfermagem	2014	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC66	De 35 a 44 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Enfermagem	2014	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC70	De 25 a 34 anos	Homem cis	Pardo	Sim	Enfermagem	2015	Menos de 1 (um) salário mínimo

Continua.

Código	Faixa etária	Identidade de Gênero	Raça	Foi o primeiro na casa a cursar o ensino superior?	Curso	Ano de ingresso no curso	Renda familiar na época de ingresso na UFC
EC15	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Farmácia	2016	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC20	De 18 a 24 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Farmácia	2018	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC21	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Preto	Não	Farmácia	2015	Acima de 4 (quatro) salários mínimos
EC24	De 25 a 34 anos	Homem cis	Pardo	Não	Farmácia	2015	Acima de 4 (quatro) salários mínimos
EC25	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Farmácia	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC30	De 18 a 24 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Farmácia	2018	De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
EC32	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Preto	Sim	Farmácia	2016	Menos de 1 (um) salário mínimo
EC39	De 18 a 24 anos	Homem cis	Pardo	Não	Farmácia	2018	De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
EC40	De 18 a 24 anos	Homem cis	Pardo	Sim	Farmácia	2017	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC44	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Farmácia	2014	De 3 (três) a 4 (quatro) salários mínimos
EC45	De 25 a 34 anos	Homem cis	Pardo	Não	Farmácia	2014	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC46	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Farmácia	2017	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos

Continua.

Código	Faixa etária	Identidade de Gênero	Raça	Foi o primeiro na casa a cursar o ensino superior?	Curso	Ano de ingresso no curso	Renda familiar na época de ingresso na UFC
EC48	De 25 a 34 anos	Homem cis	Pardo	Sim	Farmácia	2014	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC49	De 18 a 24 anos	Homem cis	Pardo	Sim	Farmácia	2017	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC51	De 25 a 34 anos	Homem cis	Pardo	Não	Farmácia	2016	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC59	De 25 a 34 anos	Homem cis	Pardo	Sim	Farmácia	2018	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC61	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Farmácia	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC64	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Farmácia	2018	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC67	De 25 a 34 anos	Homem cis	Preto	Sim	Farmácia	2019	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC68	De 18 a 24 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Farmácia	2018	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC71	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Farmácia	2013	Menos de 1 (um) salário mínimo
EC72	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Farmácia	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC11	De 25 a 34 anos	Homem cis	Preto	Não	Odontologia	2014	De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
EC13	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Odontologia	2017	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC14	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Odontologia	2016	De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos

Continua.

Código	Faixa etária	Identidade de Gênero	Raça	Foi o primeiro na casa a cursar o ensino superior?	Curso	Ano de ingresso no curso	Renda familiar na época de ingresso na UFC
EC19	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Odontologia	2015	Menos de 1 (um) salário mínimo
EC23	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Odontologia	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC26	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Odontologia	2014	Menos de 1 (um) salário mínimo
EC27	De 25 a 34 anos	Homem cis	Pardo	Sim	Odontologia	2015	Menos de 1 (um) salário mínimo
EC28	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Odontologia	2015	De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
EC31	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Odontologia	2016	De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
EC41	De 35 a 44 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Odontologia	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC52	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Preto	Sim	Odontologia	2014	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC56	De 18 a 24 anos	Mulher cis	Pardo	Sim	Odontologia	2015	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC58	De 25 a 34 anos	Homem cis	Pardo	Não	Odontologia	2016	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC60	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Odontologia	2014	De 3 (três) a 4 (quatro) salários mínimos
EC63	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Odontologia	2018	De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
EC69	De 25 a 34 anos	Mulher cis	Pardo	Não	Odontologia	2013	De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

APÊNDICE B - FORMULÁRIO GOOGLE FORMS

Pesquisa sobre a trajetória da Lei de Cotas (12.711/2012) na Universidade Federal do Ceará como política inclusiva sob a perspectiva dos egressos dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem

CONVITE

Prezado(a) participante (egresso cotista preto e pardo dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC),

Meu nome é Cíntia Paula Ribeiro da Silva, discente do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP da Universidade Federal do Ceará.

Gostaria de poder contar com a sua colaboração na minha pesquisa de mestrado, intitulada: *Avaliação da Trajetória da Lei de Cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC) como política inclusiva sob a perspectiva dos egressos dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem*. A pesquisa tem como objetivo avaliar a trajetória institucional da política de cotas na UFC e seus efeitos na democratização do acesso ao ensino superior e na promoção da inclusão e transformação social, através da percepção dos egressos dos referidos cursos da área da saúde.

Desse modo, se você ingressou nos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem pela modalidade de cotas raciais no período de 2013 a 2019 (e concluiu o curso entre 2018 e 2024) ou conhece algum egresso nessa situação e que queira compartilhar sua experiência como cotista na UFC e contribuir para a avaliação da política, peço a gentileza de participar e/ou divulgar a pesquisa.

A sua participação se dará através da resposta a este questionário disponibilizado por meio da ferramenta "Formulários", do Google.

As informações prestadas serão utilizadas estritamente para fins de análises no âmbito da referida pesquisa, bem como é garantida a privacidade e anonimato do participante. O tempo necessário para responder a este questionário é estimado em 10 a 20 minutos.

Desde já, agradeço pela sua valiosa colaboração.

Saudações acadêmicas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado

por Cíntia Paula Ribeiro da Silva como participante da pesquisa intitulada "AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) COMO POLÍTICA INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE

FARMÁCIA, ODONTOLOGIA E ENFERMAGEM".

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa tem como objetivo avaliar a trajetória institucional da política de cotas na UFC e seus efeitos na democratização do acesso ao ensino superior e na promoção da inclusão e transformação social, através da percepção dos egressos cotistas dos Cursos de Farmácia, Odontologia e Enfermagem.

A sua participação se dará, de forma voluntária, através da resposta a questionário disponibilizado por meio da ferramenta "Formulários", do Google. O questionário consiste em perguntas sobre dados sociodemográficos, informações acadêmicas e percepção do estudante cotista com relação a sua vivência na UFC, Política de Cotas e Políticas de Assistência Universitária.

O questionário é composto por 51 (cinquenta e uma) perguntas, sendo 49 (quarenta e nove) fechadas, com algumas questões dependentes abertas não obrigatórias, e 2 (duas) abertas obrigatórias. A participação na pesquisa tem como benefício mostrar o alcance social da política de cotas e seus efeitos na democratização do acesso ao ensino superior e, como risco, o tempo que será destinado para resposta ao questionário, bem como, considerando que algumas perguntas são pessoais, algum eventual desconforto. O tempo necessário para responder ao questionário é estimado em 10 a 20 minutos.

As informações prestadas serão utilizadas estritamente para fins de análises no âmbito da referida pesquisa, bem como é garantida a privacidade e o anonimato do participante. A participação é isenta de despesas pessoais para o participante, bem como, também, não há compensação financeira relacionada a sua participação. Caso você desista de continuar participando da pesquisa, poderá, a qualquer tempo, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Por fim, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas ou para cancelar a sua participação na pesquisa. Para tal, o participante deverá entrar em contato com o pesquisador responsável por meio do seguinte endereço de e-mail: cintia.silva@ufc.br.

Nome: Cíntia Paula Ribeiro da Silva E-mail:
cintia.silva@ufc.br

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Alexandre Baraúna, 949 – Rodolfo Teófilo.

ATENÇÃO: Se

you tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O

CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

* Indica uma pergunta obrigatória.

1. E-mail *

2. Para continuar, por favor, marque a opção a seguir: *

Marque todas que se aplicam.

Declaro que li, cuidadosamente, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que ficaram evidentes quais são os objetivos do estudo, as garantias de confidencialidade e que minha participação é isenta de despesas. Sendo assim, concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Seção 2: Características do estudante cotista da FFOE/UFC

3. 1. Faixa etária: *

Marcar apenas uma oval.

- De 18 a 24 anos
 De 25 a 34 anos
 De 35 a 44 anos
 De 45 a 54 anos
 Mais de 55 anos

4. 2. Identidade de Gênero: *

Marcar apenas uma oval.

- Mulher cis
 Homem cis
 Mulher trans
 Homem trans
 Não binário
 Outro: _____

5. 3. Cor/Raça: *

Marcar apenas uma oval.

- Preto
 Pardo
 Branco
 Indígena
 Amarelo
 Outro

6. 4. Estado civil: *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro(a)
 Casado(a) ou em união estável
 Separado(a)/Divorciado(a)
 Viúvo(a)

7. 5. Tem filhos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

8. 5.1 Quantos filhos você tem?

Marcar apenas uma oval.

- 01
 02
 03
 04
 Outro: _____

9. 6. Quem era o chefe da família na época da sua graduação? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio. *

Marcar apenas uma oval.

- Pai
 Mãe
 Padrasto
 Madrasta
 Outro: _____

10. 7. Qual era o grau de instrução do chefe da família na época da sua graduação? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio. *

Marcar apenas uma oval.

- Fundamental 1 (1º ao 5º) incompleto
 Fundamental 1 completo
 Fundamental 2 (6º ao 9º) incompleto
 Fundamental 2 completo
 Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Nunca estudou
 Não sei

11. 8. Qual a profissão do seu pai na época da sua graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Servidor/Empregado público
- Profissional de saúde (médico, enfermeiro, dentista, etc.)
- Professor/Educador
- Trabalhador da construção civil
- Comerciante/empresário
- Agricultor
- Trabalhador manual (artesão, mecânico, etc.)
- Empregado doméstico
- Desempregado
- Outro: _____

12. 9. Qual a profissão da sua mãe na época da sua graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Servidora/Empregada pública
- Profissional de saúde (médica, enfermeira, dentista, etc.)
- Professora/Educadora
- Trabalhadora da construção civil
- Comerciante/empresária
- Agricultora
- Trabalhadora manual (artesã, mecânica, etc.)
- Empregada doméstica
- Desempregada
- Outro: _____

13. 10. Tem irmãos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. 11. Quantas pessoas no núcleo familiar na época da graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- 01
- 02
- 03
- 04
- 05
- Outro: _____

15. 12. Foi o primeiro na casa a cursar o ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16. 13. Foi o primeiro da família a cursar o ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

17. 14. Na época da graduação, você possuía residência própria ou da família? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. 15. Na época da graduação, você morava com seus pais ou familiares? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 20*

Não

19. 15.1 Caso a resposta seja negativa, por qual motivo você não morava com seus pais ou familiares na época da graduação?

Marcar apenas uma oval.

Pais/familiares moravam no interior do Estado

Pais já falecidos

Pais separados

Viviu com companheiro (a)

Outro: _____

Seção 3: Informações acadêmicas

20. 16. Ingressou na UFC por qual modalidade de reserva de vagas? *

Marcar apenas uma oval.

Ensino médio em Escola Pública (renda familiar \leq 1,5 salário mínimo per capita) Preto, Pardo ou Indígena

Ensino médio em Escola Pública (renda familiar $>$ 1,5 salário mínimo per capita) Preto, Pardo ou Indígena

Ensino médio em Escola Pública (renda familiar \leq 1,5 salário mínimo per capita) Preto, Pardo ou Indígena com deficiência

Ensino médio em Escola Pública (renda familiar $>$ 1,5 salário mínimo per capita) Preto, Pardo ou Indígena com deficiência

Ensino médio em Escola Pública (renda familiar \leq 1,5 salário mínimo per capita) Pessoa com Deficiência

Ensino médio em Escola Pública (renda familiar $>$ 1,5 salário mínimo per capita) Pessoa com Deficiência

Ensino médio em Escola Pública (renda familiar \leq 1,5 salário mínimo per capita)

Ensino médio em Escola Pública (renda familiar $>$ 1,5 salário mínimo per capita)

Outro: _____

21. 17. Passou por algum procedimento de heteroidentificação no processo de reserva de vaga? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. 17.1 Caso a resposta seja afirmativa, qual o procedimento de heteroidentificação realizado?

Marcar apenas uma oval.

- Autodeclaração
- Autodeclaração e procedimento presencial
- Autodeclaração e vídeo
- Autodeclaração, vídeo e procedimento presencial
- Outro: _____

23. 17.2 Como foi esse processo?

Marcar apenas uma oval.

- Satisfatório
- Não satisfatório
- Outro: _____

24. 18. Curso: *

Marcar apenas uma oval.

- Farmácia
- Odontologia
- Enfermagem

25. 19. Turno: *

Marcar apenas uma oval.

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Integral

26. 20. Ano de ingresso no curso: *

Marcar apenas uma oval.

- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- Outro: _____

27. 21. Trancou algum semestre? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

28. 21.1 Caso tenha trancado, qual (is) o (s) motivo (s)? Pode ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Dificuldade para acompanhar as disciplinas
- Dificuldade para conciliar estudo e trabalho
- Horário/Turno do curso
- Dificuldades financeiras para aquisição dos materiais/instrumentais para uso nas disciplinas práticas do curso
- Dificuldades financeiras para transporte e alimentação ao longo do curso
- Dificuldades financeiras para aquisição de material de estudo (livros, apostilas, xerox, computador, etc.)
- Situação de constrangimento/preconceito social/preconceito racial
- Dificuldade para integrar-se à Comunidade Acadêmica/Relação com docentes, discentes e técnico-administrativos
- Não se identificou com o curso
- Outro: _____

29. 22. Ano de conclusão do curso de graduação: *

Marcar apenas uma oval.

- 2018
 2019
 2020
 2021
 2022
 2023
 Outro: _____

30. 23. Renda familiar na época de ingresso na UFC: *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 (um) salário mínimo
 De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
 De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
 De 3 (três) a 4 (quatro) salários mínimos
 Acima de 4 (quatro) salários mínimos

31. 24. Como você classifica a qualidade do ensino no seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
 Boa
 Regular
 Ruim
 Péssima

32. 25. Como você classifica o suporte oferecido pela Instituição de Ensino Superior aos alunos cotistas? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
 Bom
 Regular
 Ruim
 Péssimo

33. 26. Participou de ações/projetos de pesquisa e/ou de extensão durante o curso na UFC? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Seção 4: Percepção do estudante cotista sobre sua VIVÊNCIA NA UFC, COTAS e POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA

34. 27. Na sua opinião, a adoção da LEI DE COTAS facilitou seu acesso ao ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei/Não tenho certeza

35. 28. Você acha que teria condições de ingressar no ensino superior sem as COTAS? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei/Não tenho certeza

36. 29. Você recebeu algum auxílio/bolsa ao longo do curso na UFC? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

37. 29.1 Se sim, qual (is) o (s) tipo (s) de auxílio (s)/bolsa (s)? Pode ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Programa de Bolsa Permanência (PBP)
 Bolsa de Iniciação Acadêmica
 Bolsa de Iniciação à Docência
 Bolsa de Iniciação Científica
 Bolsa de Monitoria Remunerada
 Bolsa de Administração
 Bolsa de Extensão
 Auxílio Moradia
 Auxílio Emergencial
 Auxílio-Creche
 Ajuda de custo para viagens para encontros acadêmicos e outras atividades afins
 Ação de Inclusão Digital (Chip)
 Bolsa de Iniciação Artística - iniciart
 Outro: _____

38. 29.2 Qual o valor total recebido mensalmente através de auxílio (s)/bolsa (s) da UFC durante o curso de graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Até R\$ 199,00
 De R\$ 200,00 a R\$ 299,00
 De R\$ 300,00 a R\$ 399,00
 De R\$ 400,00 a R\$ 499,00
 De R\$ 500,00 a R\$ 599,00
 De R\$ 600,00 a R\$ 699,00
 De R\$ 700,00 a R\$ 799,00
 Outro: _____

39. 29.3 Caso não tenha recebido qualquer auxílio ou bolsa da UFC, qual o motivo?

Marcar apenas uma oval.

- Não aprovação em processo (s) seletivo (s) para concessão de auxílios/bolsas
 Poucas oportunidades de processos seletivos para concessão de auxílios/bolsas
 Desconhecimento de processos seletivos para concessão de auxílios/bolsas
 Trabalho remunerado
 Outro: _____

40. 30. Você utilizou a residência universitária? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

41. 31. Na sua opinião, a Política de Assistência Universitária da UFC contribui para a permanência e o êxito do aluno cotista no ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

42. 31.1 Como você avalia essas ações?

Marcar apenas uma oval.

- Satisfatória
 Não satisfatória
 Outro: _____

43. 32. Você precisou adquirir, com recursos próprios, algum material para as aulas práticas ao longo do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

44. 32.1 Caso a resposta seja afirmativa, quais os materiais adquiridos com recursos próprios para utilização nas aulas práticas do curso? Pode ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Instrumentais Odontológicos
 Estetoscópio
 Termômetro clínico
 Medidor de pressão
 Garrote / Tomiquete
 Esfigmomanômetro
 Tesouras
 Óculos de proteção
 Pinças anatômicas
 Jaleco
 Luvas/Touca/Avental/Máscara
 Outro: _____

45. 33. A UFC emprestou, ao longo do curso, algum material/instrumental para as aulas práticas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

46. 33.1 Caso a UFC tenha emprestado materiais/instrumentais para utilização nas aulas práticas do curso, quais os materiais emprestados? Pode ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Instrumentais Odontológicos
 Estetoscópio
 Termômetro clínico
 Medidor de pressão
 Garrote / Tomiquete
 Esfigmomanômetro
 Tesouras
 Óculos de proteção
 Pinças anatômicas
 Outro: _____

47. 33.2 Caso a UFC não tenha emprestado materiais/instrumentais para utilização nas aulas práticas do curso, como você adquiriu esses materiais/instrumentais?

Marcar apenas uma oval.

- Através de uma cota definida entre os estudantes para aquisição e compartilhamento dos instrumentais
 Pediu emprestado a colegas
 Adquiriu com a ajuda dos pais e/ou outros familiares
 Fez empréstimo ou financiamento para comprar
 Outro: _____

48. 34. Durante o percurso acadêmico, você enfrentou dificuldades de ordem financeira para se manter no curso, a ponto de pensar em abandonar a sua graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

49. 34.1 Caso a resposta seja afirmativa, quais as principais dificuldades de ordem financeira enfrentadas? Pode ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Dificuldades para aquisição de materiais/instrumentais para disciplinas práticas
 Dificuldades para aquisição de material para estudo (livros, apostilas, xérox, computador, etc.)
 Dificuldades com transporte
 Dificuldades com alimentação
 Dificuldades com moradia
 Outro: _____

50. 34.2 O que você fez para superar as dificuldades de ordem financeira relatadas acima? Pode ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Pediu emprestado materiais/instrumentais a colegas
 Utilizou a Residência Universitária
 Recebeu auxílio/bolsa da UFC
 Pediu ajuda financeira a colegas e professores
 Utilizava a (s) Biblioteca (s) da UFC
 Outro: _____

51. 35. Você teve alguma outra dificuldade para permanecer no seu curso de graduação ou que interferiu no seu rendimento acadêmico? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

52. 35.1 Caso a resposta seja afirmativa, quais as principais dificuldades enfrentadas? Pode ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Conciliar trabalho e estudo
 Acompanhar as disciplinas
 Preconceito/Discriminação social/racial
 Integrar-se à Comunidade Acadêmica/Relação com docentes, discentes e técnico-administrativos
 Acessibilidade
 Acesso à informação
 Outro: _____

53. 35.2 O que você fez para superar as dificuldades relatadas acima? Pode ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Reduziu o número de disciplinas por semestre
 Denunciou situações de preconceito/discriminação social/discriminação racial
 Buscou suporte da Coordenação do Curso
 Reduziu o horário de sono para estudo e/ou atividades relacionadas
 Reduziu a carga horária de trabalho
 Buscou ajuda de colegas
 Pediu demissão do trabalho
 Outro: _____

54. 36. Qual a sua principal fonte de sustento durante a graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Trabalho remunerado
 Auxílio da família
 Bolsa ou auxílio estudantil
 Outro: _____

55. 37. Caso tenha trabalhado durante a graduação, qual era sua carga horária diária de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 4 horas
 Entre 4 e 6 horas
 Entre 6 e 8 horas
 Mais de 8 horas
 Não trabalhei. Era estudante profissional.

56. 37.1 Em caso de trabalho remunerado ao longo do curso de graduação, como foi a experiência de conciliar estudo e trabalho?

57. 38. Ao longo do curso, você se sentiu acolhido (a) /integrado(a) à comunidade acadêmica na Instituição de Ensino Superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente
 Outro: _____

58. 39. Você se sentia à vontade para falar sobre cotas ou que havia ingressado por meio das cotas raciais com colegas e docentes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outro: _____

59. 40. Você, enquanto cotista, passou por alguma situação de preconceito/discriminação ou de tratamento diferente durante a sua permanência na UFC, mesmo que tenha sido em tom recreativo ou ainda descredibilizando a sua trajetória? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

60. 40.1 Caso a resposta seja afirmativa, por favor, descreva a situação e a sua reação.

61. 41. Atualmente, você está exercendo a profissão? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

62. 41.1 Caso a resposta seja negativa, por qual motivo você não está exercendo a profissão?

Marcar apenas uma oval.

- Não se identificou com a profissão
 Dificuldade para ingressar no mercado de trabalho
 Mercado de trabalho saturado
 Não teve condições financeiras de montar consultório
 Baixa remuneração da categoria
 Outro: _____

63. 41.2 Caso você não esteja exercendo a profissão, qual a sua renda atualmente?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 (um) salário mínimo
- De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
- De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
- De 3 (três) a 4 (quatro) salários mínimos
- Acima de 4 (quatro) salários mínimos

64. 41.3 Caso você esteja exercendo a profissão, qual a sua renda atualmente?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 (um) salário mínimo
- De 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos
- De 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos
- De 3 (três) a 4 (quatro) salários mínimos
- Acima de 4 (quatro) salários mínimos

65. 42. Você acredita que a Lei de Cotas contribui para a inclusão e democratização do Ensino Superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

66. 42.1 Caso a resposta seja afirmativa, por favor, descreva o (s) motivo (s).

67. 42.2 Caso a resposta seja negativa, por favor, descreva o (s) motivo (s).

68. 43. De uma forma geral, como você avalia a Política de Cotas? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima
- Outro: _____

69. 44. Para você, quais os pontos positivos da Política de Cotas? Pode ser marcada mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Democratização do acesso à Educação Superior
- Fomentar a transformação social e criação de uma nova realidade
- Inclusão social/racial
- Ascensão/Mobilidade social
- Redução do racismo e disseminação de valores antirracistas
- Redução das desigualdades sociais/raciais
- Participação na sociedade/Exercício da Cidadania plena
- Fortalecimento do sentimento de identidade, pertencimento e representatividade
- Empregabilidade
- Outro: _____

70. 45. Para você, quais os pontos negativos da Política de Cotas? Pode ser marcada mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Número insuficiente de vagas para a demanda
- Políticas de Assistência Universitária (apoio financeiro) insuficientes
- Distribuição/Critérios adotados para a reserva de vagas
- Processo de heteroidentificação
- Ausência de acompanhamento junto ao cotista ao longo do curso
- Segregação/Discriminação
- Outro: _____

71. 46. Como foi a sua experiência como cotista na UFC? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

72. 47. Houve mudanças no contexto econômico e familiar com a aquisição de um diploma de nível superior (ex.: incentivo para outros familiares cursarem uma graduação, mudanças no estilo de vida familiar, realização de sonhos familiares como casa própria, entre outros)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

73. 47.1 Caso a resposta seja afirmativa, quais as principais mudanças no seu contexto econômico e familiar? Pode ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Realização de sonhos familiares, tais como casa própria, carro e outros bens antes inacessíveis
- Contratação de serviços, tais como Plano de Saúde, Odontológico, entre outros
- Acesso a melhores opções de lazer e alimentação
- Incentivo para outros familiares cursarem uma graduação
- Mudanças no estilo de vida familiar
- Aquisição de notebook/computador para atualização e aprofundamento de conhecimentos
- Perspectiva de melhoria da renda e da qualidade de vida familiar
- Outro: _____

74. 48. Houve mudanças no contexto social com a aquisição de um diploma de nível superior (ex.: ascensão social, fortalecimento do sentimento de identidade, pertencimento e representatividade, acesso a bens/espacos antes inacessíveis, entre outros)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

75. 48.1 Caso a resposta seja afirmativa, quais as principais mudanças no seu contexto social? Pode ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Ascensão/Mobilidade social
- Fortalecimento do sentimento de identidade, pertencimento e representatividade
- Participação em cursos de formação/capacitação complementar na área e em áreas afins
- Acesso a bens/espacos antes inacessíveis
- Participação em Congressos, Seminários e demais atividades relacionadas à área de formação
- Outro: _____

Google Formulários

76. 49. De que forma você percebeu a relação entre cotistas, não-cotistas e professores? *

Marcar apenas uma oval.

Cordial

Respeitosa

Indiferente

Rude

Outro: _____

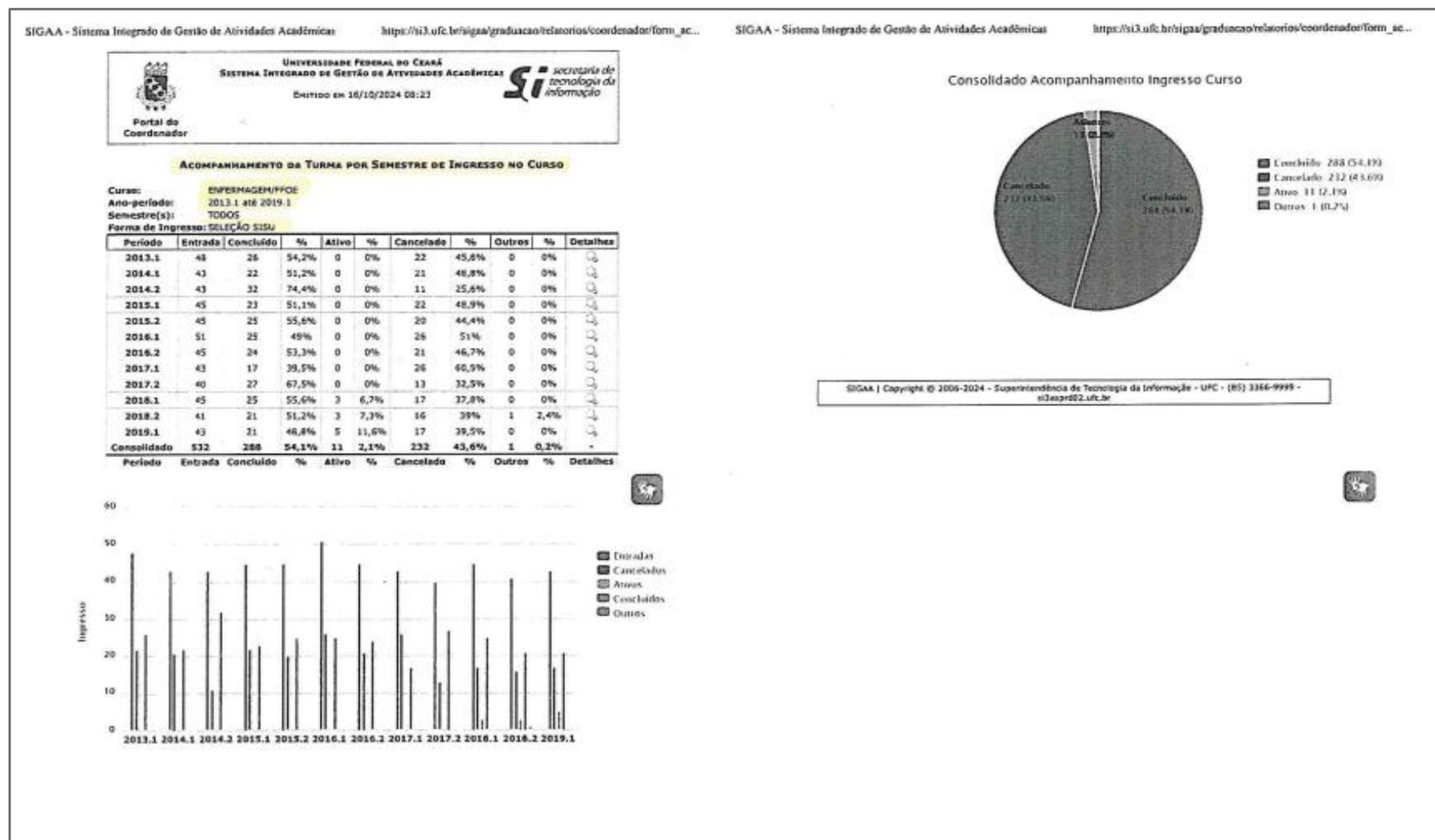
77. 50. Enquanto cotista, quais sugestões você daria para melhorar a Política? *

78. 51. O que representou/significou a Política de Cotas na sua vida? Descreva a sua experiência, fale um pouco sobre o contexto anterior e posterior à graduação e outros pontos que considerar pertinentes. Fique à vontade para relatar. *

Gratidão por sua valiosa participação!

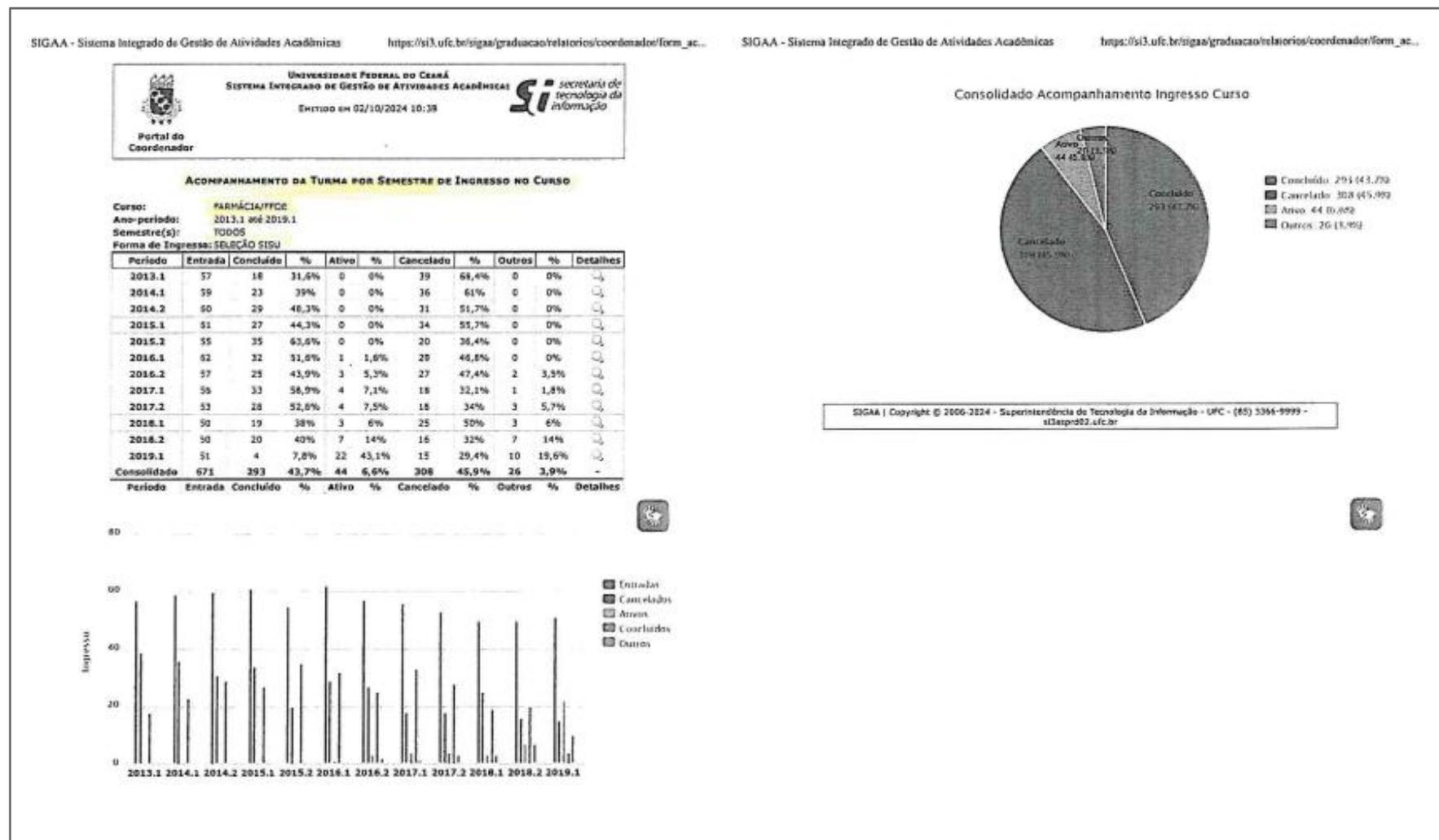
Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO A - RELATÓRIO SIGAA - ACOMPANHAMENTO DE TURMA POR SEMESTRE DE INGRESSO NO CURSO - ENFERMAGEM - 2013.1 A 2019.1



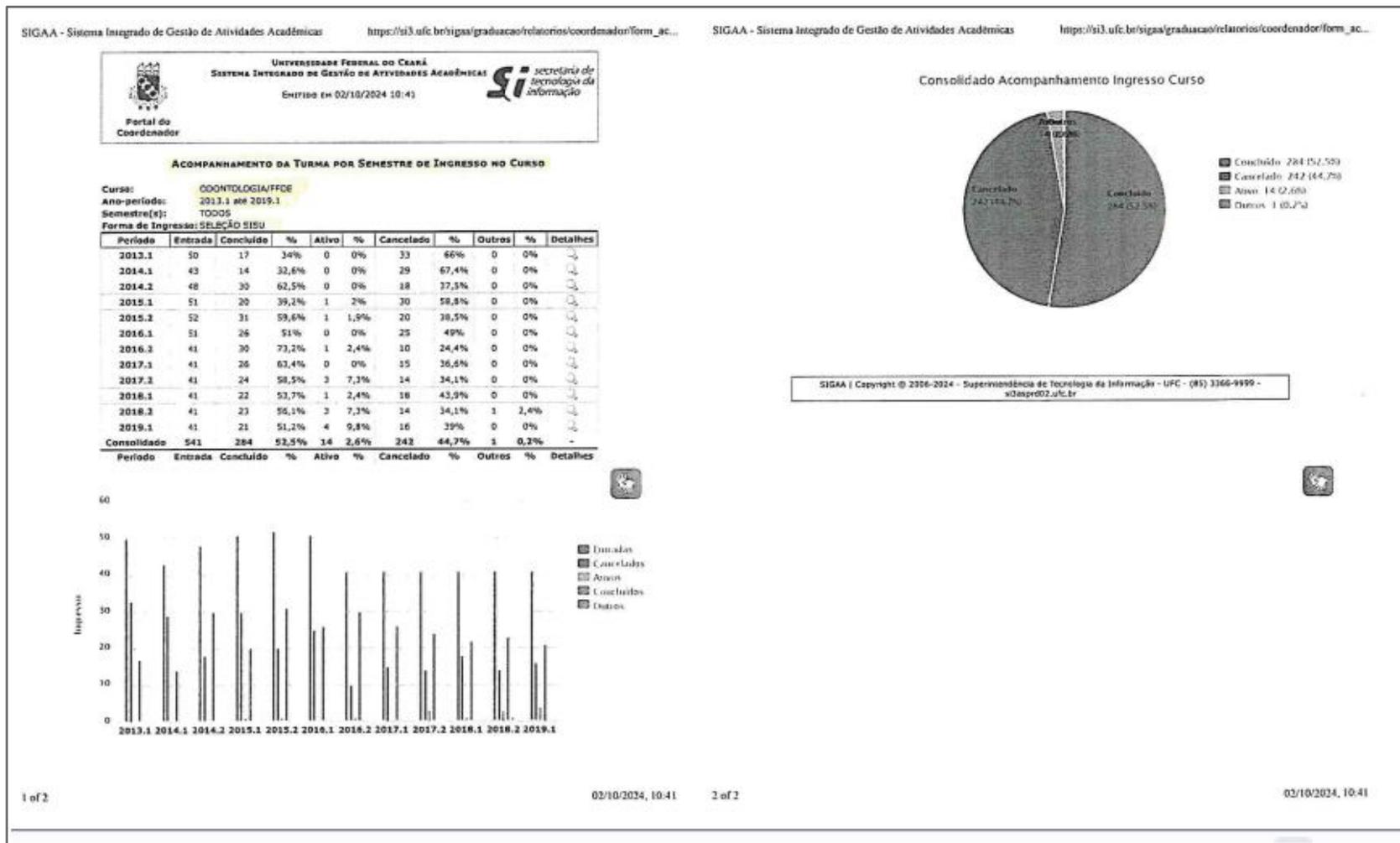
Fonte: SIGAA/UFCE.

ANEXO B - RELATÓRIO SIGAA - ACOMPANHAMENTO DE TURMA POR SEMESTRE DE INGRESSO NO CURSO - FARMÁCIA - 2013.1 A 2019.1



Fonte: SIGAA/UFC.

ANEXO C - RELATÓRIO SIGAA - ACOMPANHAMENTO DE TURMA POR SEMESTRE DE INGRESSO NO CURSO - ODONTOLOGIA - 2013.1 A 2019.1



Fonte: SIGAA/UFC.

ANEXO D - PORTARIA Nº 706, DE 11 DE MAIO DE 2005



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HUMANOS
DIVISÃO DE APOIO ADMINISTRATIVO

PORTARIA Nº 706, DE 11 DE MAIO DE 2005.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando:

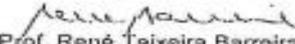
- a) os ideais democráticos desta Universidade, na busca de uma educação de qualidade socialmente incluída;
- b) A necessidade de contribuir, de forma objetiva, para o acesso e permanência na Universidade de grupos historicamente excluídos;
- c) que a reforma universitária acena com um sistema de cotas para os referidos grupos e que iniciativas de natureza jurídica já estão a requerer essas medidas,

RESOLVE:

Constituir um Grupo de Trabalho, composto dos professores Célia Chaves Gurgel do Amaral (PREX), Vanda Magalhães Leitão (PRGR), Fátima Vasconcelos (FACED), Henrique Cunha Júnior (CT), Eliane Dayse Pontes Furtado (FACED), Sandra Haydê Petit (FACED), Flávio José Moreira Gonçalves (FD), Heveline Ribeiro (FD), Isabelle Braz Peixoto da Silva (CH) e Eurípedes Antônio Funes (CH), para, sob a coordenação da primeira, realizar o I CICLO DE DEBATES SOBRE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO SOCIAL, o qual abordará os aspectos jurídicos, políticos, educacionais e culturais implicados na problemática da exclusão/inclusão dos referidos grupos ao ensino superior e do papel que cabe a esta Universidade no enfrentamento dessa problemática.

O grupo de trabalho, ora constituído, deverá, após reflexão e amplos debates, propor, juntamente com as Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação, as ações que irão constituir, a juízo do Conselho Universitário, as POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DESTA UNIVERSIDADE.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em 11 de maio de 2005.


Prof. René Teixeira Barreira
Reitor

ANEXO E - RESOLUÇÃO Nº 18/CONSUNI, DE 30 DE OUTUBRO DE 2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

RESOLUÇÃO Nº 18/CONSUNI, DE 30 DE OUTUBRO DE 2012.

Aprova, **ad referendum** do Conselho Universitário, a adoção de reserva de vagas previstas na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e dá outras providências.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, aprova, **ad referendum** do Conselho Universitário, na forma do que dispõe a letra q do art. 25, do Estatuto em vigor;

a) considerando que a reunião ordinária do Conselho Universitário do dia 30 de outubro de 2012 foi cancelada por causa da invasão e depredação do prédio da Reitoria executada por manifestantes que impediram a votação da matéria em pauta, referente à regulamentação da aplicação na UFC da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012;

b) considerando que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi sancionada a dois meses da realização do ENEM 2012 e a menos de cinco meses da abertura do SISU 1º/2013;

c) considerando que o orçamento da UFC, referente às despesas de custeio, especialmente aquelas destinadas à assistência estudantil, não previu a aplicação da Lei de Cotas Sociais e Raciais em 2013;

d) considerando que a UFC precisa aprimorar os procedimentos operacionais para a aplicação da Lei, especialmente no que se refere ao critério renda e o ingresso de 2013 será fundamental para isso;

RESOLVE:

Art. 1º Fica reservado, para o ano de 2013, o percentual de 12,5% (doze e meio por cento) das vagas ofertadas para os cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em conformidade com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e com o Decreto presidencial nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Art. 2º Fica adotado para o ano de 2013 o percentual de 50% (cinquenta por cento) da reserva das vagas definidas no Art. 1º desta Resolução, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que tenham renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em 30 de outubro de 2012.

Prof. Jesualdo Pereira Farias
Reitor