


**Desafios da permanência de cotistas em instituições públicas brasileiras:
uma meta-análise de dados baseada em teses da área da Educação**


**Challenges of the permanence of quota holders in Brazilian public
institutions: a meta-analysis of data based on doctoral dissertations in the
area of Education**

**Desafíos de la permanencia de los titulares de cuotas en instituciones
públicas brasileñas: un meta-análisis de datos basados en tesis del área de la
Educación**

Elizabeth da Silva Guedes*

 <https://orcid.org/0000-0002-9754-9336>

Laélia Portela Moreira**

 <https://orcid.org/0000-0001-8531-1059>

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão sobre cotas em Instituições de Ensino Superior públicas, com base em uma análise de teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 2012 a 2018, à luz do conceito de equidade no Ensino Superior, de McCowan, em diálogo com a literatura sobre ações afirmativas e com a Proposta do Ativismo Transformador, de Stetsenko. Os resultados mostram a relevância da Lei de Cotas, os argumentos éticos e morais sustentados pelos autores das teses para a manutenção e o aperfeiçoamento dessa lei, as dificuldades, internas às instituições, bem como as recomendações relacionadas ao acesso e à permanência dos cotistas.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Cotas. Lei N° 12.711/2012. Metapesquisa.

Abstract: This paper presents an analysis on quotas in public Higher Education Institutions, based on doctoral dissertations produced in Brazilian Graduate Programs in Education from 2012 to 2018, in the light of McCowan's concept of equity in Higher Education, in dialogue with the literature on affirmative actions and Stetsenko's Proposal of Transformative Activism. The results show the relevance of the quota law, the ethical and moral arguments supported by the authors of theses for the maintenance and improvement of this law, as well as the recommendations related to the access and permanence of the quotaholders.

Keywords: Affirmative Actions. Quotas. Law no. 12.711/2012. Meta-research.

* Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa). Servidora Técnica-administrativa em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). E-mail: <elizabethguedes1@gmail.com>.

** Pós-doutorado, Doutorado e Mestrado em Educação. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE-Unesa). E-mail: <moreira.laelia@gmail.com>.

Resumen: Este artículo presenta una discusión sobre cuotas en las Instituciones de Educación Superior públicas, con base en un análisis de las tesis defendidas en Programas de Posgrado en Educación en el período de 2012 a 2018, a la luz del concepto de equidad en la Educación Superior, de McCowan, en diálogo con la literatura sobre acciones afirmativas y con la Propuesta del Activismo Transformador, de Stetsenko. Los resultados muestran la relevancia de la Ley de Cuotas, los argumentos éticos y morales apoyados por los autores de las tesis para el mantenimiento y el perfeccionamiento de esa ley, las dificultades internas de las instituciones, así como las recomendaciones relacionadas con el acceso y la permanencia de los titulares de cuotas.

Palabras clave: Acciones Afirmativas. Cuotas. Ley N° 12.711/2012. Metainvestigación.

Introdução

No Brasil e demais países da América Latina, o estudo das políticas educacionais vem se configurando como um campo em processo de consolidação, que surgiu a partir da década de 1950, ganhou impulso nos anos de 1960 e se expandiu e se estabeleceu a partir da década de 1970, com a instituição de carreiras universitárias na área da Educação (STREMEL, 2016; TELLO, 2012). Em alguns países da região, especialmente na Argentina, a emergência desse campo teve início com a criação, entre 1950 e 1970, de cátedras de política educacional nas universidades, marcadas por uma visão fortemente centrada na legislação e na educação comparada (TELLO, 2012, 2013) e que receberam denominações tais como Política e Legislação Escolar, Política e Educação Comparada, Política e Organização Escolar e Política Educacional.

No Brasil, alguns marcos relacionados à emergência dos estudos sobre política educacional foram a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Administração da Educação (Anpae), então denominada Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, em 1961, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com destaque para o Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (STREMEL, 2016), além da recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na década de 1990, de que os Programas de Pós-Graduação se organizassem por linhas de pesquisa, pela criação de periódicos científicos especializados e de redes de pesquisa e pela realização de eventos científicos específicos de política educacional.

Outro significativo impulso para o campo, segundo Tello (2015), foi a criação da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe), por iniciativa de pesquisadores de universidades da Argentina e do Brasil, a qual congrega atualmente 15 países¹. As realizações da ReLePe, em seus dez anos de existência, vêm ampliando, significativamente, a circulação de ideias sobre o assunto e servido de estímulo para a realização de novas investigações nesse campo (MAINARDES, 2021). No entanto, sendo o campo da Política Educacional ainda relativamente jovem, é possível afirmar que permanecem atuais algumas fragilidades que vêm sendo assinaladas, nos últimos anos, por pesquisadores interessados na temática (MAINARDES, 2015, 2017, 2018a, 2018b; MAINARDES; TELLO, 2016; STREMEL; MAINARDES, 2016). Assim, apesar de o cenário ser promissor, há, entre autores do campo, uma preocupação com a qualidade das pesquisas, com a forma como são utilizadas as referências epistemológicas e teóricas, bem como com os níveis de abstração alcançados pelos pesquisadores em suas análises.

Assim sendo, este artigo apresenta os resultados de uma meta-análise de dados (MAINARDES, 2021) baseada em 29 teses da área da Educação, que teve como um de seus objetivos contribuir para os estudos relacionados ao tema das ações afirmativas, no ano em que a

¹ Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela, Costa Rica, México, República Dominicana, Espanha e Portugal.

Lei N° 12.711, de 29 agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), ao completar dez anos de existência, deve passar por uma revisão. Epistemologicamente, além de apresentar alguns aspectos usualmente trabalhados em investigações baseadas no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE)², inclui também pressupostos ontológicos e éticos da abordagem teórica denominada Posicionamento Ativista Transformador (PAT) desenvolvida por Anna Stetsenko (2021). Segundo Vianna e Stetsenko (2021, p. 32), trata-se de “[...] uma posição ativista comprometida, com base em um objetivo ou um destino claro [que] serve como ponto de partida de qualquer atividade, incluindo atividades de pesquisa educacional e produção de conhecimento”.

De acordo com Stetsenko (2021), todas as formas de pesquisa e todas as formas e atos de ser-saber-fazer carregam consigo orientações ético-políticas específicas, relacionadas aos sistemas de valores e aos objetivos finais almejados, voltadas a e derivadas de projetos sociopoliticamente situados e práticos de organização social que influenciam todos os outros elementos e as dimensões do conhecimento e da própria existência social. No caso das ações afirmativas, esse ativismo revela-se indispensável, por refletir posicionamentos de quem já vivenciou e ainda vivencia o racismo, a discriminação, o preconceito, as limitações e as marcas impostas pelas condições sociais e pela cor, presentes nas vidas de muitos sujeitos, os quais, ainda que muito desejosos de cursar o Ensino Superior, se sentem impedidos por sua própria condição.

Teoricamente, a investigação da qual resultou este artigo está fundamentada em uma breve discussão sobre o direito à educação e no conceito de equidade na Educação Superior (MCCOWAN, 2011, 2015, 2016), em diálogo com a literatura sobre ações afirmativas. Como resultado, sustenta-se que, embora as cotas sejam iniciativas que favorecem o acesso de pessoas que de outra forma estariam excluídas do Ensino Superior, não são capazes de garantir o exercício pleno do direito à educação, em decorrência de empecilhos que ocorrem, de modo prioritário, internamente às instituições.

O texto está, então, dividido em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, além da apresentação da trajetória da Lei de Cotas em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, discute-se brevemente a ideia de equidade no Ensino Superior (MCCOWAN, 2016). Na segunda, abordam-se as principais características ético-ontopistemológicas assumidas nas teses. Na terceira, são discutidas as principais recomendações derivadas da análise das teses que constituíram o *corpus* da pesquisa.

Ações afirmativas, cotas em IES públicas e direito à educação

Uma conceituação mais genérica de ações afirmativas pode incluir todo programa público ou privado que vise à distribuição de recursos e de oportunidades ou de direitos especiais, dentre estes os educacionais, a grupos sociais específicos, com vistas a um bem coletivo (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). As ações afirmativas para ingresso nos cursos de Graduação no Brasil começaram a ser adotadas por algumas IES públicas na década de 2000, por meio da reserva de vagas ou pela concessão de bonificações para estudantes negros e de baixa renda. As primeiras universidades a adotarem as ações afirmativas foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade do Norte Fluminense (UENF). No setor privado, a ação deu-se por meio da instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni), pela Lei N° 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

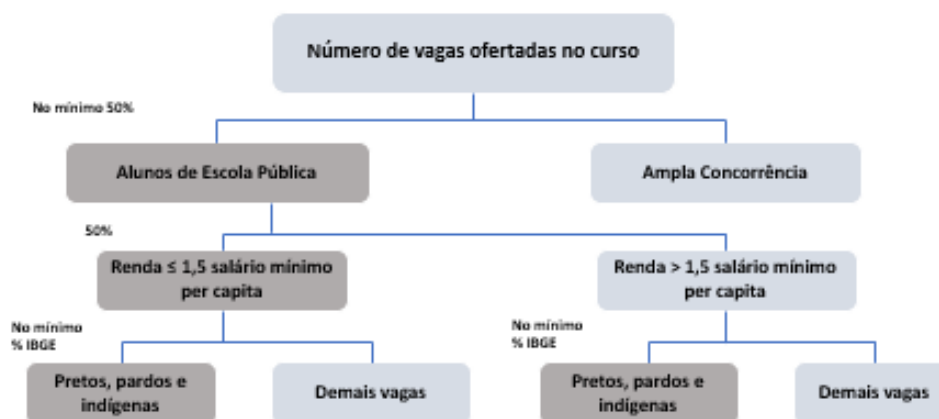
² Um esquema analítico conceitual desenvolvido por Cesar Tello em 2012 (TELLO, 2012) e revisitado por Tello e Mainardes em 2015 (TELLO; MAINARDES, 2015).

Após essas primeiras iniciativas e até a publicação da Lei N° 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), também conhecida como Lei de Cotas, que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, ocorreu um amplo debate a favor e contra as políticas de ações afirmativas, ao mesmo tempo em que mais IES adotavam algum tipo de ação afirmativa para ingresso nos cursos superiores.

Promulgada em 29 de agosto de 2012 e regulamentada pelo Decreto N° 7.824, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012b), a Lei de Cotas (BRASIL, 2012a) instituiu a reserva de um mínimo de 50% das vagas nos cursos de Graduação para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas e que cumprem os critérios de renda raça/etnia e deficiência física, de acordo com a proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, no Estado, de acordo com o mais recente Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, tornando obrigatória a adoção de políticas de ações afirmativas em todas as IES federais a partir do ano de 2013. Em 2016, a quantidade de vagas para cotistas já ultrapassava o quantitativo de vagas destinadas à ampla concorrência (FREITAS *et al.*, 2020).

De acordo com a Lei N° 12.711/12 (BRASIL, 2012a), a distribuição das vagas ficou estabelecida conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Sistema de distribuição de vagas de acordo com a Lei N° 12.711/2012

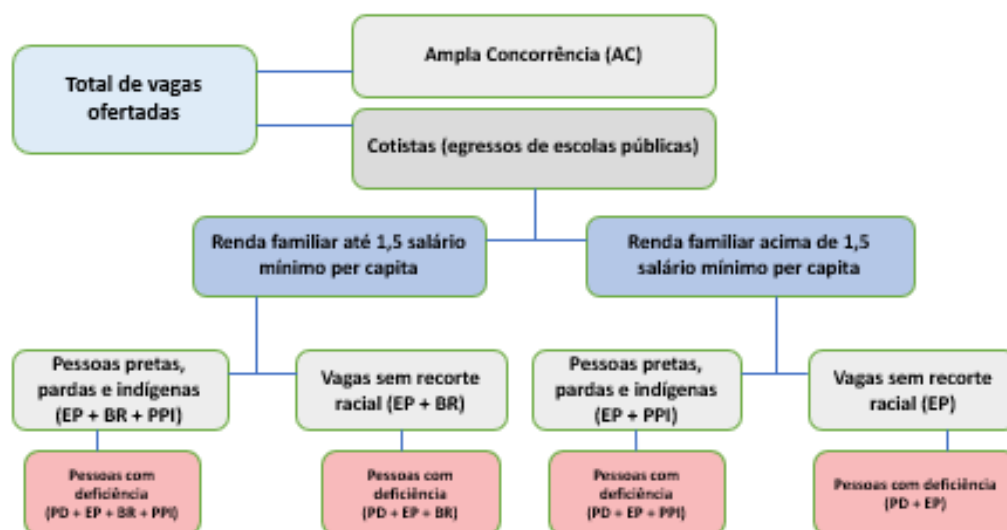


Fonte: Extraída de Feres Júnior *et al.* (2018, p. 93).

No ano de 2016, ficou estabelecido, no Art. 3° da Lei N° 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que, para o preenchimento das vagas, deveriam passar a ser incluídas as pessoas com deficiência, conforme se pode ver na Figura 2.

³ Nesse caso, o Censo do ano de 2010 (IBGE, 2012).

Figura 2 – Sistema de distribuição de vagas a partir da Lei N° 13.409/2016



Fonte: Extraída de Freitas *et al.* (2020, p. 14).

Obs.: As vagas com recorte racial e de pessoas com deficiência são calculadas proporcionalmente à população do estado conforme o Censo do IBGE.

Transcorridos dez anos da publicação da Lei N° 12.711/2012, é possível perceber que um público mais diversificado étnica e socialmente ocupa os bancos das universidades públicas, contribuindo para minimizar o longo período de discriminação e exclusão dessa parcela da população. Pode-se mesmo afirmar que o país vem fazendo a transição de um sistema extremamente elitizado para um sistema considerado “de massas”, segundo a classificação de Martin Trow⁴. Cabe salientar, contudo, a lentidão com que a abertura do sistema tem se processado no país e, ao mesmo tempo, a persistência de desigualdades tanto no que se refere ao sistema como um todo quanto às disparidades internas que apresenta.

Como argumenta Flores (2009, p. 20), não se deve confundir o empírico com o normativo, o que significaria assumir que “[...] os direitos estão, desde o primeiro momento, incluídos na vida das pessoas”. Nessa direção, McCowan (2015), ao discutir se há ou não justificativa para determinar o direito à Educação Superior, apresenta argumentos para sustentar a defesa da educação nesse nível como um direito moral e, também, como um privilégio, que distingue de educação para privilegiados, com base em dois princípios: “(1) a educação superior é um direito de todas as pessoas, como parte de uma série de oportunidades educativas disponíveis para adultos; (2) procedimentos não discriminatórios de acesso são importantes, mas não são suficientes em si mesmos” (MCCOWAN, 2015, p. 172). Para o autor, o entendimento da Educação Superior como um direito significa que ninguém deveria ser injustamente impedido de ter acesso a esse nível educacional. Coloca-se em discussão, portanto, as características do movimento recente de democratização da Educação Superior no Brasil, para além do acesso, levando-se em conta não só as desigualdades internas às instituições, mas também a utilidade e o valor dos diplomas no mundo do trabalho (DUBET, 2015).

Assim, embora haja concordância entre os autores com relação à importância do acesso democrático à Educação Superior, é preciso analisar o que seria, de fato, um sistema justo e

⁴ Segundo Gomes e Moraes (2012, p. 172): “Trow defende a tese de que a transição histórica dos sistemas de ES [Educação Superior] tende a seguir três fases nas sociedades avançadas: o ‘sistema de elite’ para o ‘sistema de massa’ e deste para o ‘sistema de acesso universal’”. Gomes e Moraes (2012, p. 173) apontam que Trow elabora, assim, um conjunto de dimensões para pensar as transições de um sistema para o outro.

realmente democrático, discussão permeada por diversos tipos de tensões, pois, como argumenta McCowan (2016), é possível ser justo tratando as pessoas de maneiras diferentes se elas tiverem necessidades específicas e pode ser justo que haja diversidade de resultados em alguns casos. O autor propõe, então, um conceito de equidade composto por três dimensões: disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade, baseado nos seguintes princípios: “(1) deve haver lugares suficientes para que todos os membros da sociedade que assim o desejem, e que tenham um nível mínimo de preparação, possam participar no Ensino Superior; (2) os indivíduos devem ter uma oportunidade justa de obter um lugar na instituição de sua escolha” (MCCOWAN, 2016, p. 6, tradução nossa).

Nota-se, então, que são diversos os aspectos éticos e também práticos abordados nessa discussão, os quais têm gerado, no caso das cotas em IES públicas, questionamentos de diversos tipos e abrangência: de questões legais e de princípios relacionados à superação da mera igualdade formal, a questões mais pragmáticas vinculadas à sua implementação no interior das instituições que aderiram à política ao longo de quase duas décadas, assuntos a serem abordados de forma mais específica em seções posteriores deste artigo.

Análise das características ético-ontopistemológicas das teses

Desde o final da década de 1990, estudos de revisão e de balanço da produção no campo da Política Educacional vêm sendo realizados com a intenção de, dentre outras, mapear e identificar tendências que têm contribuído para o desenvolvimento teórico desse campo. Mais recentemente, as preocupações estão relacionadas à análise da qualidade das pesquisas, aos fundamentos teórico-epistemológicos e ao papel da teoria na pesquisa (MAINARDES, 2021; MOREIRA, 2019). Nesse sentido, a metapesquisa constitui uma proposta potente de análise de produção do conhecimento do campo, contribuindo, assim, para a sua consolidação (TONIETO; FÁVERO, 2020).

Três diferentes estilos de metapesquisa são mencionados por Mainardes (2021). O primeiro trata da análise de um conjunto de textos da área para identificar características e tendências gerais; os seguintes consistem em apreciação crítica de um conjunto de pesquisas sobre uma temática específica, com ou sem utilização de um roteiro previamente definido. Este artigo apresenta os resultados de uma meta-análise de dados (MAINARDES, 2021) baseada em 29 teses da área da Educação, que teve como um de seus objetivos contribuir para os estudos relacionados ao tema das ações afirmativas encontradas nas teses que constituem o *corpus* da investigação, analisar os principais argumentos éticos e justificativas morais relacionados à implementação da reserva de vagas nas IES pesquisadas, assim como os principais empecilhos ao pleno exercício do direito à educação, pelos cotistas, enumerados e problematizados pelos autores das teses.

O critério para a escolha das teses a serem analisadas no período proposto (2012 -2018) foi terem sido defendidas em cursos de Doutorado em Educação avaliados com conceito igual ou superior a cinco, na avaliação do quadriênio 2013-2016. Para a localização das teses, foram utilizados os descritores: “ações afirmativas”, “cotas”, “reserva de vagas” e “Lei 12.711/2012”. Ao serem relacionadas as teses aos conceitos dos cursos, obteve-se uma relação contendo 112 teses defendidas em 26 diferentes IES. A lista final foi obtida a partir de um segundo refinamento que

incluiu a leitura dos títulos, dos resumos e das introduções das teses. A lista final⁵ foi constituída de 29 teses, que foram numeradas⁶ e estão relacionadas ao final do artigo (Apêndice A).

Participaram das pesquisas de teses 23.552 estudantes, 57 docentes, 42 gestores, 17 funcionários das Pró-Reitorias, 10 representantes de diversas categorias e nove outros sujeitos.⁷ Pela quantidade e variedade de participantes das pesquisas, assim como pela riqueza dos dados, gerados diretamente e/ou os capturados em bases pré-existentes, é possível assumir que, no conjunto, as teses apresentam, a partir de diferentes perspectivas e abordagens, um panorama rico, diversificado e representativo das principais questões éticas e práticas relacionadas à implementação dessa política de democratização do acesso ao Ensino Superior brasileiro.

Sobre os autores e seus posicionamentos em relação às cotas e sua implementação

De acordo com Vianna e Stetsenko (2021), o PAT expõe os fundamentos político-ideológicos da pesquisa, visando destacar o compromisso para com a transformação social. Para a melhor compreensão das questões éticas relacionadas aos trabalhos analisados, buscou-se conhecer aspectos relacionados à autoria das teses, bem como os propósitos e as implicações éticas derivadas dessas pesquisas. A leitura das apresentações e/ou introduções redigidas pelos autores das teses revelou, por meio da exposição das motivações e das relações pessoais ou institucionais com o tema, um profundo comprometimento com a manutenção e, principalmente, o aperfeiçoamento das cotas, a despeito das diferentes ordens de problemas apontados, tanto em relação ao acesso quanto à permanência no interior das instituições.

Quanto às motivações dos autores para pesquisarem sobre o tema, destacam-se, além do objetivo de contribuir com os debates sobre o assunto, motivações estritamente pessoais, em razão de preconceitos e dificuldades vivenciadas em razão do racismo existente no país. Quanto à atuação, identificou-se que nove dos autores são docentes (Teses 4, 5, 13, 16, 18 e 25) ou técnicos administrativos (Teses 7, 11 e 21) com exercício nas próprias IES investigadas, e que alguns já atuaram ou atuam em cargos de gestão (Teses 8, 16 e 18). Duas autoras informam serem pesquisadoras (Teses 15 e 24), e o autor da Tese 2 é profissional da Educação Básica, da rede pública.

Alguns pesquisadores se autotransferem como afro-brasileiros ou negros (Teses 1, 7, 9, 24, 27 e 30), e dois autores informam terem sofrido e/ou ainda sofrerem discriminação racial, ainda que tenham ascendido socialmente. Quanto ao envolvimento com a temática das cotas, este se deve ao fato de que alguns militam em movimentos sociais negros e/ou têm atuação sindical e participação político-partidária, assim como há os que participaram da implementação das cotas na própria instituição em que trabalham. Tais informações deixam claro, portanto, o comprometimento pessoal direto ou indireto dos autores com o tema das ações afirmativas. Cabe ressaltar que todos se posicionaram favoravelmente à política, porém sem deixar de apresentar críticas e recomendações voltadas ao seu aperfeiçoamento, que variaram de observações mais gerais

⁵ Foram eliminadas as teses que fugiam do assunto pretendido para a pesquisa, tratando de cotas na Educação Básica, no Ensino Médio ou de maneira bastante específica na Pós-Graduação, ou que tratavam da educação no campo ou de estudos de gênero.

⁶ A numeração das teses manteve-se constante ao longo de todo o processo de investigação.

⁷ O alto número de sujeitos envolvidos em algumas das teses explica-se por terem sido utilizados dados secundários obtidos em bancos de dados das próprias instituições e/o por aplicação de questionários próprios envolvendo um grande número de ingressantes ou concluintes de diferentes cursos em anos pré-determinados.

relacionadas à própria lei a aspectos relacionados aos desafios enfrentados pelos cotistas internamente às instituições que os receberam.

Iniciando pela forma como as IES definem, conforme a Lei Nº 12.711/2012, os tipos de cotas adotados, duas são as críticas principais: a adoção das cotas sociais em detrimento das cotas raciais e o racismo difuso ou explícito que se apresenta, não só em decorrência dos critérios permitidos pela lei para a distribuição das vagas, mas também envolvendo a gestão, os demais estudantes e mesmo os professores. No que se refere à adoção de cotas sociais, alguns autores criticam a subsunção do conceito de raça no de classe social e defendem a retomada do debate sobre o lugar das cotas raciais bem como o fortalecimento das ações afirmativas nas IES que as mantiveram, mesmo após a promulgação da Lei Nº 12.711/2012.⁸

A partir do argumento de que a violação racial não depende da situação socioeconômica dos indivíduos negros e indígenas, o autor da Tese 2 sugere que as vagas remanescentes da oferta aos candidatos de baixa renda sejam distribuídas aos pretos, aos pardos e aos indígenas sem restrição pública e privada, o que possibilitaria a participação de afro-brasileiros de classe média no sistema de cotas, recomendação que também se deduz dos questionamentos apresentados pelo autor da Tese 1. Sugere-se, também, a revisão do percentual das populações negra e indígena em alguns Estados, como, por exemplo, a Bahia e o Rio de Janeiro. Essa posição é a mesma adotada pela autora da Tese 26, que propõe a adoção de cotas mais amplas, em proporção, do que o mínimo legal estabelecido, cabendo às IES federais avançar em suas políticas de inclusão.

Defende-se, assim, a adoção de medidas de caráter reparatório e/ou compensatório, que possam ir além das políticas de caráter distributivo, tendo em vista que as desvantagens socioeconômicas recaem excessivamente sobre os negros. Esse argumento corrobora a afirmação de Feres Júnior *et al.* (2018) de que a reparação se apresenta não só no Brasil, mas também em outros países que adotaram cotas no Ensino Superior, individualmente, como os argumentos ora analisados, ou combinado com os da justiça distributiva e da diversidade.

Quanto ao racismo, pontua-se a necessidade de manter vigilância quanto às práticas discriminatórias que assolam a sociedade brasileira, o que impossibilita a garantia da igualdade substantiva (GOMES, 2001; PIOVESAN, 2005, 2008). Sobre isso, sugere-se a adoção de medidas etnicamente referenciadas, como meio de combater a tese da democracia racial presente ainda em muitos espaços sociais, inclusive na academia.

Quanto à permanência dos estudantes após o ingresso nas IES pelo sistema de cotas, vários são os aspectos éticos e de outra natureza encontrados nas teses. É comum a afirmação de que a universidade não tem conseguido efetivar políticas que garantam a permanência dos estudantes, visto que é alto o índice de alunos evadidos ou excluídos. Para enfrentar este problema, alguns autores assinalam a necessidade de aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas internamente às IES para garantir que a equidade não se restrinja à entrada, mas se dê também no cotidiano das condições concretas até que os cursos sejam integralizados. Nessa perspectiva, as desigualdades no interior das instituições continuariam a reproduzir-se devido a uma série de fatores, como o “silêncio acadêmico”, que envolve a gestão e a docência, e o preconceito contra os cotistas, pelas diferenças culturais e pelo próprio currículo escolar, que é criado para atender à elite branca. O chamado da autora da Tese 13 sobre a importância do compromisso com as dimensões éticas e

⁸ Diante da constatação de que várias das críticas aparecem muitas vezes em uma mesma tese e que também são comuns a diversas delas, optou-se por elencar as informações em blocos, com exceção de alguns casos em que as teses são citadas diretamente, por meio da numeração previamente atribuída.

políticas do trabalho com esses novos estudantes que passaram a frequentar o espaço acadêmico ilustra bem essas questões:

A tese que defendo é a de que a efetivação das políticas afirmativas para o ensino superior público federal, ainda que não tenha sido concebidas e implementadas com toda potência necessária, devem ser entendidas como um avanço significativo no acesso e permanência de estudantes vulneráveis socioeconomicamente, que por sua vez, dependem do trabalho dos professores numa perspectiva comprometida com as dimensões éticas e políticas como condição principal para que a universidade possa sobreviver e cumprir o seu papel social, tornando esse um espaço verdadeiramente democrático e mais humanizado. Nesse sentido, a defesa que faço aqui é também pelo fim do silenciamento acerca dessa questão e em prol da luta e da resistência pela manutenção da educação pública superior se concretizam mediante o trabalho de docentes comprometidos com esse ideal. (Tese 13).

O mencionado “silêncio acadêmico” em relação aos cotistas, além da constatação de indícios de “estranhamentos” entre as diferentes culturas no ambiente acadêmico e de resistências às políticas de cotas raciais, instigou uma das pesquisadoras a buscar conhecer as percepções docentes sobre a experiência de relações raciais à luz das políticas de ação afirmativas em um curso de alto prestígio social, como é o caso do curso de Medicina, constatando a preocupação dos professores com a qualidade do curso, que estaria de certa forma sendo ameaçada pela presença dos cotistas.

Essa mesma resistência e expressão de preconceito contra os cotistas foi ressaltada por um dos pesquisadores em relação ao curso de Engenharia, no qual alguns docentes se posicionavam contrários às cotas, com base no argumento da meritocracia, o que fazia com que esses estudantes não fossem bem-vistos, pois estariam entrando, supostamente, pela “porta dos fundos” da universidade. Coloca-se, assim, um duplo desafio para os estudantes negros, indígenas e cotistas em geral que, além de terem que se adaptar à vida acadêmica, precisam desenvolver estratégias para a “sobrevivência” dentro das instituições.

Pode-se dizer, em síntese, que os alunos cotistas são submetidos a um número maior de desafios do que os ingressantes pelo critério universal, em função de seu pertencimento racial e/ou cultural, principalmente quando frequentam cursos de alto prestígio e seletividade, como é o caso dos cursos de Medicina, Odontologia, Engenharias, Ciências da Computação e Sistemas de Informação, Arquitetura e Urbanismo, nos quais é encontrado menor contingente de cotistas, em comparação ao contingente encontrado nos cursos de menor prestígio social, como Nutrição, Serviço Social, Enfermagem, Filosofia, Artes Visuais e História.

Com relação especificamente ao curso de Medicina, foi constatado que o fator “renda” é considerado um dos elementos mais importantes relacionados com o sucesso escolar, sendo relevante também para a efetivação das escolhas pelo curso. A escolha pelo curso de Medicina foi propiciada, em sua maioria, a estudantes cujas famílias detinham maiores valores de renda, ainda que a população estudada não pudesse ser classificada como “rica”, o que vai ao encontro do que foi constatado no levantamento realizado por Senkevicks e Mello (2022).

Quando investigada a percepção docente sobre as experiências de relações raciais em cursos de alto prestígio social, como é o caso da pesquisa que foi realizada no curso de Medicina, foi constatada uma certa apreensão dos docentes com relação à transformação do perfil do alunado e da cultura acadêmica em comparação com aquele que anteriormente ocupava esses espaços tradicionais de formação. Além disso, foi identificada a preocupação com a qualidade e um certo temor de que a ruptura com as tradições que presidem a formação de médicos nas IES venha a comprometê-la.

Em uma outra pesquisa relacionada à identificação do perfil dos estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alto prestígio social, foi constatado que, em ambos os casos, o nível socioeconômico é alto e bastante semelhante, o que leva a deduzir que os cotistas desses cursos são egressos de IES federais e teriam condições de ingressar no Ensino Superior sem que fossem utilizadas as políticas de ações afirmativas, fazendo com que seja necessário rever também os critérios sociais para a seleção dos estudantes cotistas, necessidade também apontada por Senkevics e Mello (2022) no balanço realizado sobre os dez anos da política.

Principais recomendações derivadas das teses

Muitas das recomendações apresentadas nas teses, tanto para o aperfeiçoamento da lei quanto para fazer frente às dificuldades que os cotistas enfrentam internamente às instituições, aparecem repetidas em diferentes teses. Por essa razão, aparecerão, aqui, por assunto, em forma de síntese, sem indicação direta das teses.

Sobre a discriminação e o racismo, os autores das teses recomendam: (a) que seja mantida a vigilância em relação ao racismo e às práticas de exclusão cultural, principalmente as veladas, que pretendem naturalizar e justificar o fracasso dos estudantes mais vulneráveis; (b) atenção para a necessidade do cumprimento das leis que tratam da inclusão das culturas africana/afro-brasileira e indígena, mais especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e da Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), nos cursos de licenciaturas e bacharelados.

Sobre a permanência, os autores sugerem: (a) que sejam intensificados projetos e ações da universidade a fim de garantir experiências universitárias mais prazerosas, constituídas por menores dificuldades e percalços, oferecendo elementos de cunho objetivo/material como também psicoemocionais, que assegurem a terminalidade dos cursos frequentados. Sendo o primeiro ano o mais difícil, este deveria ser cercado de cuidados por parte da universidade, que deveria também cuidar de divulgar os auxílios aos quais os cotistas têm direito, contribuindo, assim, para favorecer o processo de afiliação institucional e intelectual dos estudantes; (b) que sejam fomentadas discussões sobre o funcionamento da própria universidade, por meio de ações organizadas em diversos espaços e entidades universitárias, como: grupos de estudo e linhas de pesquisa; em modalidades, como palestras, seminários e congressos. Além disso, é preciso repensar as pedagogias que regem o espaço e o tempo universitários; (c) que seja debatido o problema da evasão, buscando-se investigar os motivos pelos quais ela ocorre, visando a tomada de ações; (d) que seja elaborado um plano de ação efetivo para tentar amenizar os efeitos do contraste cultural nas interações sociais dentro do ambiente universitário. É necessário considerar que grande parte desses estudantes são os pertencentes à primeira geração familiar a frequentar o Ensino Superior, não possuindo suas famílias o capital acadêmico e cultural que lhes pudesse ser transmitido como herança.

Sobre o acompanhamento dos cotistas, os autores indicam: (a) a necessidade de as universidades realizarem atividades de acompanhamento e apoio aos cotistas no processo de inserção profissional; (b) que as universidades tenham uma política de acompanhamento de egressos e que sejam instituídas cotas na Pós-Graduação; (c) que os programas de apoio ao estudante sejam mais efetivos e tornados públicos nas páginas virtuais da universidade; (d) que as políticas de assistência estudantil contemplem também outros aspectos além dos financeiros; (e) que haja maior divulgação dos serviços que estão disponíveis e apoio à formação acadêmica por meio de cursos de leitura e escrita acadêmica, cursos de informática, identificação de disciplinas em cursos diversos que possam contribuir nas deficiências apresentadas pelos alunos, atendimento em

horários que contemplem os diferentes turnos etc.; (f) que sejam criadas estratégias efetivas para contribuir na diminuição do desempenho entre alunos cotistas e não cotistas.

Quanto aos alunos indígenas, os autores recomendam: (a) que os docentes e os operadores do direito procurem conhecer o direito positivo indigenista e noções básicas relacionadas a cada povo; (b) que seja mantido e ampliado o acesso desse grupo sub-representado e sejam criados espaços de acolhimento e de diálogo com os estudantes indígenas de todas as áreas.

Sobre a relação com os docentes, os autores sugerem: (a) maior investimento na formação docente por parte das universidades sob o argumento de que estes precisam se conscientizar das demandas de cunho político e social que envolvem o trabalho do professor universitário, visando a valorização das diferentes culturas dos estudantes e um trabalho humanizado; (b) combater a ideia de que a universidade já estaria fazendo demais ao abrir as portas para um conjunto da população que não frequentava a universidade; (c) evitar conformar os mais pobres a uma posição de assistencialização e à discriminação velada ou explícita.

Quanto à gestão, os autores defendem: (a) a necessidade de planejamento para garantir os direitos dos estudantes negros, dos trabalhadores e da própria gestão, entendida como partícipe de todo o processo educacional, e não acima dele; (b) que a universidade precisa assumir a responsabilidade pela democratização do seu espaço, pelo fortalecimento dessas políticas, e contribuir para que estas alcem o *status* de políticas de Estado; (c) que esta deve passar por transformação de sua cultura, fazer autocrítica e implementar uma atuação democrática radical, rompendo com estruturas que dificultam as mudanças; (d) a criação de uma sub-reitoria de ação afirmativa, como as que já estão sendo implementadas em algumas universidades, visando dar melhor gerenciamento ao programa de cotas das universidades e maior autonomia na implementação da política de ação afirmativa; (e) que seja ampliada a realização de concursos públicos para professores de relações étnico-raciais e que estes atuem nos diferentes campos de conhecimento; (f) a criação de uma rede de ação afirmativa entre aquelas que mantêm as cotas raciais e aquelas que as desejarem implementar; (g) que seja inserido, no Plano Político Institucional das universidades públicas, os conteúdos de matriz africana e sobre a realidade racial na história do país e que esse ensino seja implementado em todos os currículos dos cursos de Graduação, inclusive nas áreas de Exatas, Biomédicas e nas Tecnológicas, não ficando restrito à área de Humanas; (h) que a universidade repense seus processos pedagógicos em consideração às outras possibilidades de conhecer e de lidar com o saber acadêmico demandados pelos estudantes de variadas realidades sociais; (i) que a constituição de uma comissão para avaliar o processo de ingresso dos cotistas pela política de cotas raciais na universidade poderia amenizar a burla das cotas raciais.

Com relação aos Governos Estadual e Federal, os autores afirmam: (a) que as políticas de ações afirmativas são necessárias e que, enquanto não se conseguir universalizar o acesso, serão necessárias as reservas de vagas para os grupos sub-representados como os pretos e os indígenas; (b) que os Governos Federal e Estadual precisam esclarecer os estudantes das escolas secundárias públicas sobre seus direitos no que se refere ao cumprimento da Lei Nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a); (c) que as cotas precisam chegar até a Pós-Graduação e se estender a outros setores públicos e privados, para que possa ser alcançada uma igualdade de oportunidades entre pretos e brancos; (d) ser necessária a garantia das condições para o funcionamento com qualidade das universidades públicas.

Considerações finais

Neste artigo, sustentou-se o argumento de que, embora as cotas constituam iniciativas que têm por objetivo proporcionar o exercício do direito à educação, sendo capazes de aumentar o acesso de pessoas pobres, negras, indígenas e deficientes, no Ensino Superior, não são capazes de garantir esse exercício, devido a empecilhos que ocorrem, de modo prioritário, internamente às instituições.

O fato de as teses tratarem de temáticas bastante diversificadas proporcionou uma visão bastante ampla dos problemas presentes no cotidiano das instituições, assim como dos aspectos que, segundo os seus autores, carecem de modificações. Essas recomendações, se levadas em conta pelos atores envolvidos nos diferentes níveis da implementação e da gestão da política, podem aperfeiçoá-la tornando-a, de fato, mais inclusiva, ultrapassando o que Dubet (2015) nomeou “inclusão segregativa”. Ainda que todos os autores se posicionem favoravelmente, de maneira explícita ou não, à política de cotas, é fato que, de um modo ou de outro, apontam falhas no exercício do direito à educação. De uma maneira geral, as críticas relacionadas à existência de preconceito contra os cotistas e à falta de melhor acolhimento desses estudantes nas IES atravessam o conjunto das teses.

Com relação à formulação da lei, uma crítica bastante recorrente está ligada ao fato de o critério racial estar subsumido ao critério social, o que faz com que menos pessoas pretas consigam acessar o Ensino Superior, ao contrário do que aconteceria caso um critério não estivesse atrelado ao outro. De acordo com McCowan (2016), para que se possa considerar que as políticas de acesso ao Ensino Superior são justas, é necessário atentar para três dimensões da equidade de acesso, que, segundo o autor, são a disponibilidade, a horizontalidade e a acessibilidade. A disponibilidade refere-se ao número total de lugares disponíveis e pessoal docente suficiente bem como a instalações físicas adequadas. A horizontalidade está relacionada à estratificação, à hierarquia, ao prestígio e à qualidade entre as universidades, aspectos assinalados nas teses em que os autores criticam o mais difícil acesso e permanência, por razões variadas, inclusive o racismo e o preconceito contra os cotistas em cursos como os de Medicina e Engenharia, entre outros. Essas barreiras, impostas aos grupos menos favorecidos no que se refere aos cursos mais altamente competitivos e que não se encontram disponíveis para todos os grupos sociais, comprometem a dimensão da acessibilidade.

Em síntese, foi possível identificar o não atendimento satisfatório a nenhuma dessas três dimensões da equidade propostas por McCowan (2016), pois não é possível, mesmo com a vigência da lei, disponibilizar vagas para todos que desejam cursar o Ensino Superior. Além disso, o acesso às instituições mais prestigiadas também é prejudicado, tendo em vista que os candidatos cotistas precisam concorrer em igualdade de condições com os candidatos egressos de Institutos Federais e Escolas Militares tradicionais e de reconhecida qualidade, quando não precisam comprovar renda. Ao considerar-se o critério acessibilidade, o não atendimento está relacionado ao fato de os estudantes não conseguirem acessar os cursos que realmente gostariam, mas acabarem por optar pelos que são possíveis visando garantir a vaga em instituições públicas.

Duas outras críticas bastante recorrentes com relação à lei se referem ao fato de, no caso do não preenchimento das vagas pelos estudantes cotistas da classe social mais vulnerável, estas não poderem ser destinadas aos estudantes negros das classes média e alta, o que faz com estes fiquem “encurralados”, como foi definido por um dos autores das teses, quando precisam concorrer em igualdade de condições com os estudantes brancos de classes média ou alta. Ao ingressar no Ensino Superior, pretende-se a conclusão do curso com sucesso, mas, para que isso ocorra, várias barreiras precisam ser superadas. Não basta apenas garantir o ingresso, é preciso também oferecer as condições mínimas necessárias para que os estudantes consigam se manter

financeiramente nos cursos e se sintam acolhidos, escutados e acompanhados em todo o processo. É importante frisar que esse atendimento não beneficia somente ao estudante, tendo em vista que a evasão e as suas consequências atingem também a instituição e a sociedade como um todo.

Conclui-se, portanto, com o presente estudo, que não é suficiente estimular, facilitar ou garantir o acesso por meio da reserva de vagas. Ainda que elas sejam fundamentais no enfrentamento das desigualdades raciais e sociais, isoladamente elas não são capazes de garantir que o estudante recém matriculado conseguirá chegar até o final do curso e concluí-lo com sucesso, caso ele não receba o apoio necessário para concluir o seu processo de afiliação institucional e intelectual. As políticas de inclusão, particularmente as cotas raciais, para que sejam efetivas precisam ser cercadas de cuidados específicos e de acompanhamento dos estudantes cotistas logo após o seu ingresso para que possam vivenciar plenamente a vida acadêmica. Em um ano em que as cotas completam dez anos de existência e em que está prevista uma revisão muito esperada da lei, aponta-se a relevância do presente estudo – especialmente em um momento em que o desmonte de importantes políticas públicas se encontra em curso –, esperando poder contribuir com a discussão que em breve será realizada.

Referências

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 10, p. 7-8, 14 jan. 2005.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.409, de 28 dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio

e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016.

DUBET, F. Qual democratização do Ensino Superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>

FERES JÚNIOR, J. *et al.* **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FLORES, J. H. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução Carlos Roberto Diogo Garcia. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREITAS, J. B. de *et al.* **As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013-2018)**. Rio de Janeiro: Gemaa, jun. 2020. (Levantamento das políticas de ação afirmativa).

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto a ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 38, n. 151, p. 129-152. jul./set. 2001.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100011>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de Estúdio de la política educativa. *In*: TELLO, C. G. (comp.). **Los objetos de Estúdio de la política educativa**: hacia una caracterización del campo teórico. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 25-42.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173480>

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da Política Educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59762>

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da Política Educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. *In*: MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>

MCCOWAN, T. O direito universal à Educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v6i1.0001>

MCCOWAN, T. A base conceitual do direito universal à Educação Superior. **Conjectura: Filosofia-Educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. esp., p. 155-182, 2015.

MCCOWAN, T. Three dimensions of equity of access to Higher Education. **Compare: a Journal of Comparative and International Education**, [s. l.], v. 46, n. 4, p. 645-665, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>

MOREIRA, L. P. O Programa Universidade Para Todos em teses da área de Educação: temáticas, fundamentos e níveis de abstração. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 14, n. 3, p. 871-892, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v14n3.004>

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

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (Lei nº 12.711/2012). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional de Educação II**, Brasília, v. 6, p. 209-232, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/9786558010531.ceppe.v6.5384>

STETSENKO, A. Ético-ontopistemologia ativista: Pesquisa e estudo de resistência. Tradução Janete Bridon. *In*: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (org.). **Ética e pesquisa em educação: Subsídios. 2**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 20-30.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do campo acadêmico da Política Educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 1, p. 62-85, jan./jun. 2016.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rep.2013.2781>

TELLO, C. El campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 14, p. 62-75, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v7i14.38225>

TELLO, C. En búsqueda de la caracterización del campo teórico de la política educativa. *In*: TELLO, C. G. (comp.). **Los objetos de Estudio de la política educativa: hacia sem caracterización del campo teórico**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 13-21.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da Política Educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v10i1.0007>

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.14901.030>

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Compromisso e Posicionamento: ética em pesquisa ativista transformadora. Tradução Janete Bridon. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (org.). **Ética e pesquisa em educação: Subsídios**. 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 31-40.

Apêndice A – Lista final das teses selecionadas para a pesquisa

Numeração	TESE
1	<i>Os “Intrusos” e os “outros” quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de Graduação da Ufes – 2006-2012</i> . 21/11/2014. 383 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Ufes.
2	<i>Raça e classe nos programas de cotas e ou reserva de vagas para ingresso no Ensino Superior público brasileiro</i> . 29/04/2014. 387 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.
3	<i>Determinantes da equidade no Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do Enade no desempenho de cotistas e não cotistas</i> . 08/06/2017. 366 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador. Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-Faced e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da UFBA.
4	<i>Por trás dos muros da universidade: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da Ufes</i> . 28/11/2014. 154 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória. Biblioteca Depositária: Repositório Ufes.
5	<i>Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do Programa UFGINCLUI Goiânia</i> . 05/09/2014. 213 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Biblioteca Depositária: PUC Goiás.
6	<i>Ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento</i> . 23/02/2015. 218 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da UFRGS.
7	<i>Mudanças na UFRGS: diálogo com docentes dos cursos de licenciatura em História, Letras e Pedagogia sobre Programa de Ações Afirmativas, Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER, estudantes cotistas e currículos escolares</i> . 31/10/2017. 255 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS. Título correto (publicado): <i>Invasão/ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER</i> .
8	<i>Invisível, implícito e dissonante: percepções docentes da experiência de relações raciais à luz de políticas afirmativas em um curso de medicina</i> . 28/02/2018. 224 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Repositório da PUC-Rio.
9	<i>Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados</i> . 28/07/2017. 255 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da UFRGS.
10	<i>A escolha do curso de Medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior</i> . 26/01/2018. 310 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.
11	<i>Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade</i> . 29/03/2018. 513 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.
12	<i>Política de cotas para ingresso na Educação Superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015)</i> . 31/08/2016. 180 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Biblioteca Depositária: PUC Goiás.
13	<i>Para além dos nascidos em berço esplêndido: narrativas docentes sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS</i> . 10/12/2018. 328 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente. Biblioteca Depositária: Repositório da Unesp.
14	Tese não encontrada.

Numeração	TESE
15	<i>Educação e Sociedade: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas.</i> 30/01/2014. 301 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da UFRGS.
16	<i>A política de cotas na UEPG: em busca da democratização da Educação Superior.</i> 13/12/2013. 193 f. Doutorado em Educação (Currículo). Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Repositório da PUC-SP.
17	<i>Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia.</i> 27/10/2017. 213 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador. Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-Faced e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa.
18	<i>Implementação da Lei de Cotas em três universidades federais mineiras.</i> 25/01/2018. 222 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.
19	<i>Políticas afirmativas para negros nas universidades federais entre 2002-2012: processos e sentidos na UnB, UFPR e UFBA.</i> 29/03/2016. 256 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Setor Humanas.
20	<i>Desafios para permanência no Ensino Superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).</i> 27/10/2017. 151 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP.
21	<i>Índigenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.</i> 26/07/2017. 296 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS.
22	<i>Afiliação Institucional e Intelectual de estudantes cotistas de cursos de alta demanda e seletividade social da Universidade Federal de Santa Catarina.</i> 11/12/2017. 199 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.
23	<i>Expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia.</i> 29/02/2016. 226 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador. Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-Faced e Biblioteca Central da UFBA.
24	<i>Educação Superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro.</i> 05/09/2014. 215 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Biblioteca Depositária: Repositório PUC Goiás.
25	<i>Lei de Cotas e SiSU: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais.</i> 21/06/2018. 300 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.
26	<i>A Política Afirmativa na Educação Superior: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012.</i> 09/05/2017. 292 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Uberlândia.
27	<i>Políticas de Ação Afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014).</i> 17/02/2017. 262 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. Biblioteca Depositária: Padre Felix Zavataro.
28	<i>Políticas de ingresso na Educação Superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva.</i> 13/07/2017. 212 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Biblioteca Depositária: BC – UFG.
29	<i>Rumo à universidade: percursos biográficos de jovens aprovados para cursos altamente seletivos da UFF.</i> 12/07/2017. 276 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.
30	<i>Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG.</i> 19/05/2017. 225 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

Recebido em 23/11/2022

Versão corrigida recebida em 29/11/2022

Aceito em 30/11/2022

Publicado online em 12/12/2022