



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

MESTRANDO DIEGO PACHECO

ORIENTADOR PROF. DR. NEI ANTONIO NUNES

**A POLÍTICA DE COTAS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR COMO
PRÁTICA DE INOVAÇÃO SOCIAL EMANCIPATÓRIA**

Florianópolis

2020

DIEGO PACHECO

**A POLÍTICA DE COTAS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR COMO
PRÁTICA DE INOVAÇÃO SOCIAL EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Administração da
Universidade do Sul de Santa Catarina,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Nei Antonio Nunes, Dr.

Florianópolis

2020

P11 Pacheco, Diego, 1989-
A política de cotas para ingresso no ensino superior como prática
de inovação social emancipatória / Diego Pacheco. – 2020.
155 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,
Pós-graduação em Administração.
Orientação: Prof. Dr. Nei Antonio Nunes

1. Inovação social. 2. Integração social. I. Nunes, Nei Antonio. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 303.484

DIEGO PACHECO

**A POLÍTICA DE COTAS PARA INGRESSO NO ENSINO
SUPERIOR COM PRÁTICA DE INOVAÇÃO SOCIAL EMANCIPATÓRIA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Administração e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Florianópolis, 31 de agosto de 2020.



Professor Nei Antonio Nunes, Dr. – Orientador
Universidade do Sul de Santa Catarina

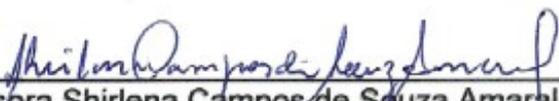


Professor Jacir Leonir Casagrande, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

SANDRA REGINA MOTA
ORTIZ:15306710867

Assinado de forma digital por SANDRA
REGINA MOTA ORTIZ:15306710867
Dados: 2020.11.25 16:53:56 -03'00'

Professora Sandra Regina Mota Ortiz, Dr.^a
Universidade São Judas Tadeu



Professora Shirlena Campos de Souza Amaral, Dr.^a
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



Professor Paulo Roberto Wollinger, Dr.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

“De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

(Michel Foucault)

“A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

(Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno)

AGRADECIMENTOS

Frequentar a pós-graduação *stricto sensu* foi a realização de um desejo que tive por um bom tempo. Entretanto, não imaginava o quanto esta experiência seria significativa, não apenas para a trajetória acadêmica e profissional, mas também para a minha constituição enquanto sujeito. A emancipação, esse processo contínuo – um descaminho, como diria Foucault, de se perceber em uma relação poder/saber e de praticar uma reelaboração de si, que tanto foi discutida nesta pesquisa, também foi um processo no qual participei ativamente/passivamente. Foram momentos complexos, muitas vezes partilhados com os amigos, de desconforto psicológico e de questionamentos, mas concomitantemente de liberdade, de vislumbrar diferentes possibilidades de ser.

Concluindo este ciclo é tempo de rememorar e agradecer aqueles que me inspiraram, que me fizeram ser outro. Minha gratidão a todos, especialmente:

À minha família não apenas pelo apoio incondicional durante o curso, mas pelo exemplo. Cresci rodeado de professoras, pessoas que me apresentaram a educação como um instrumento transformador de vidas. Amo vocês!

Ao meu companheiro de quatro patas, Hulk, pelo amor e companhia irrestritos.

Aos meus amigos (ou carinhosamente, oferendas), Chris, Débora, Fer, Lis, Mário e Roberto, parceiros de momentos especiais e inesquecíveis. Todos me ouviram várias vezes comentar sobre o pensamento foucaultiano e (mesmo assim) permaneceram comigo. Resiliência os definem.

À Roberta, a irmã que o mestrado me presenteou. Uma amizade que permanecerá e que foi construída com episódios de leituras, cafés e muita parceria.

Aos colegas da turma “especial” do mestrado, especialmente ao Glauco, Jaque, Lenir, Isabela, Léo, Luiz, Marcos, Priscilla e Rodrigo por terem dividido os cafés, as “choradeiras”, os seminários e as receitas de ansiolíticos. Vocês tornaram esse período mais leve, divertido e enriquecedor.

Ao Programa de Pós-graduação em Administração da UNISUL, representado pelo Coordenador Prof. Jacir Leonir Casagrande e pela Secretária Raquel Antunes, que sempre foram acolhedores e solícitos para as minhas demandas.

Ao meu amigo e orientador, Prof. Nei Antonio Nunes, por ter acreditado na proposta deste estudo e por ter me guiado nos momentos de ascese do mestrado. Que venham novas pesquisas e instigantes desafios!

Aos Professores que participaram das bancas de qualificação e defesa desta dissertação, contribuindo com os seus saberes e experiências: Profa. Dilma Beatriz Rocha Juliano, Prof. Jacir Leonir Casagrande, Profa. Patrícia Teles Álvaro, Prof. Paulo Roberto Wollinger, Profa. Sandra Regina Mota Ortiz e Profa. Shirlena Campos de Souza Amaral.

Aos meus colegas e amigos do Campus Itajaí, Cátia, Cristine, Daniel, Eliana, Glaucia, Luciana, Márcia e Marina, pelo convívio diário e partilha de ideias, trabalhos e bolos de chocolate. A busca constante por um serviço público de qualidade desses colegas me inspira, obrigado.

Ao IFSC e ao Campus Itajaí pelo apoio institucional.

Por fim, ao filósofo Michel Foucault, não apenas pela sua visão de mundo que fundamentou esta pesquisa, mas pela sua trajetória de vida e luta contra os discursos autoritários e hegemônicos presentes ainda hoje na sociedade.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a política de cotas para ingresso no ensino superior como prática de inovação social emancipatória na experiência de uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica. Para isso foi utilizado um instrumento proposto a partir do modelo de análise em profundidade de Buckland e Murillo, articulado com os domínios investigativos de Michel Foucault – saber, poder e ética, resultando em cinco variáveis: impacto e transformação social, colaboração intersetorial, sustentabilidade, tipo de inovação, escalabilidade e replicabilidade. Trata-se de um estudo de caso qualitativo com enfoque exploratório e descritivo, desenvolvido a partir de revisão da literatura, entrevistas com alunos cotistas, notas de campos e pesquisa documental. A análise dos dados foi realizada por meio do ciclo de cinco fases de Yin. Verificou-se que a política de cotas para ingresso no ensino superior é uma inovação social emancipatória na medida em que intervém no acesso à educação pública – acesso que é além do ingresso, possibilitando que sujeitos obtenham meios de se constituírem de formas diferentes nos âmbitos do saber, poder e ética.

Palavras-chave: Inovação social. Emancipação. Ações afirmativas. Política de cotas.

ABSTRACT

This research analyzes the quota policy for entering higher education as a practice of emancipatory social innovation in the experience of a professional, scientific and technological education institution. For this, an instrument proposed based on the in-depth analysis model of Buckland and Murillo was used, articulated with the investigative domains of Michel Foucault - knowledge, power and ethics, resulting in five variables: impact and social transformation, intersectoral collaboration, sustainability, type of innovation, scalability and replicability. It is a qualitative case study with an exploratory and descriptive focus, developed from literature review, interviews with quota students, field notes and documentary research. Data analysis was performed using the five-phase Yin cycle. It was found that the quota policy for entry into higher education is an emancipatory social innovation insofar as it intervenes in access to public education - access that is beyond admission, allowing subjects to obtain means of constituting themselves in different ways within the scope of knowledge, power and ethics.

Keywords: Social innovation. Emancipation. Affirmative actions. Quota policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Ação Declaratória de Constitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BEPA	<i>Bureau of European Policy Advisers</i>
CadÚnico	Cadastro Único
CENSUP	Censo da Educação Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAE	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação das Universidades Federais
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal

UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Referencial teórico	28
Figura 2 – Divisão da reserva de vagas	46
Figura 3 – Domínios investigativos do Foucault	67
Figura 4 – Linha do tempo da política de cotas no IFSC.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios para a escolha de um tema de pesquisa.....	20
Quadro 2 – Portfólio final da bibliometria	22
Quadro 3 – Artigos do portfólio bibliográfico.....	22
Quadro 4 – Tipos de ações afirmativas.....	32
Quadro 5 – Conceitos de inovação social	53
Quadro 6 – Vertentes da inovação social.....	55
Quadro 7 – Exemplos de inovações sociais.....	59
Quadro 8 – Modelo de análise da inovação social	59
Quadro 9 – Instrumento de análise da inovação social emancipatória	81
Quadro 10 – Cursos e relação candidato/vaga	87
Quadro 11 – Sujeitos entrevistados	88
Quadro 12 – Correspondência entre as perguntas do roteiro com o instrumento	89
Quadro 13 – Princípios para a validade e a confiabilidade	90
Quadro 14 – Ciclo de cinco fases.....	90
Quadro 15 – Síntese metodológica	91
Quadro 16 – Resultado da análise da renda de candidatos cotistas.....	115
Quadro 17 – Vagas e matrículas PcD.....	116
Quadro 18 – Matrículas no Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado	118
Quadro 19 – Resumo dos resultados encontrados	127

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVO GERAL.....	19
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
1.3 JUSTIFICATIVA	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS	28
2.2 A POLÍTICA DE COTAS.....	44
2.3 AS INOVAÇÕES SOCIAIS	52
2.4 AS INOVAÇÕES SOCIAIS EMANCIPATÓRIAS	60
3 METODOLOGIA	83
3.1 FILOSOFIA DE PESQUISA	83
3.2 PARADIGMA DE PESQUISA.....	84
3.3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA	84
3.4 OBJETO DE ESTUDO	85
3.5 COLETA DE DADOS	86
3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	90
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	92
4.1 IMPACTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	92
4.2 COLABORAÇÃO INTERSETORIAL	103
4.3 SUSTENTABILIDADE	105
4.4 TIPO DE INOVAÇÃO	111
4.5 ESCALABILIDADE E REPLICABILIDADE	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	154
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	155
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	156

1 INTRODUÇÃO

Uma leitura possível das vicissitudes vivenciadas em nossos dias indica que na contemporaneidade se observa uma “ditadura do lucro da posse”, um desprezo pela justiça social¹ que tem desdobramentos no saber e no comportamento humano. Nesta perspectiva, o mecanismo do mercado transforma “tudo” – inclusive os sujeitos, em mercadoria, esvaziando as futuras gerações de esperança (ORDINE, 2016).

Pouco alentadora também é a constatação da amplificação e legitimação de discursos conservadores por parte de agentes do Estado que negam os fantasmas do passado histórico brasileiro e a realidade do presente, desautorizando aqueles que reivindicam a consecução dos direitos inalienáveis à condição de cidadãos das minorias (SCHWARCZ, 2019).

Neste cenário que produz não raro sujeitos dessituados da realidade, que desconhecem o sentido ético-político de si e da vida, a estrutura estatal e as políticas públicas se mostram incipientes para a eliminação dos problemas que afetam a sociedade, como as desigualdades sociais (SANDEL, 2012).

Em contrapartida, dados que visibilizam conhecer desigualdades sociais no Brasil e em outros países do mundo são amplamente divulgados, gerando reflexão e iniciativas que visam a resolução de problemas. O debate sobre o tema está sobretudo em identificar quais soluções são as mais eficientes para combatê-las. O desenvolvimento e implementação de inovações sociais ingressam nesse debate como estratégias promissoras presentes em diversos programas políticos que buscam o desenvolvimento do potencial humano por meio da melhoria da qualidade de vida da população (POPOV; SOLOVEVA, 2018).

Ainda neste contexto as ações afirmativas surgem como possibilidades transitórias de promover a igualdade de oportunidades, a diversidade, a compensação histórica e a redistribuição de recursos para os grupos minoritários. Entre essas ações está a política de cotas – reserva de vagas que facilita o ingresso à educação, em especial ao ensino superior.

¹ É pressuposto da justiça social que “qualquer desigualdade injustificada constitui de fato uma injustiça que potencialmente deve ser de alguma maneira mitigada por ação estatal” (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 86).

A educação encontra um espaço importante para auxiliar no combate às desigualdades sociais. Busca “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Entretanto o sistema de ensino pode também, além de reproduzir e legitimar as desigualdades existentes na sociedade, funcionar como um “gatilho” que perpetua as desigualdades sociais ao estabelecer uma equivocada narrativa meritocrática de que todos têm acesso à educação, como se as mesmas oportunidades fossem igualmente acessíveis (SCHWARCZ, 2019; SOUZA; BRANDALISE, 2016). Neste sentido Foucault (1999a, p. 44) afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Comentando Foucault, Gallo e Veiga-Neto (2014) asseveram que a educação tem a capacidade de produzir subjetivação², ou seja, a produção de sujeitos por meio dos seus dispositivos e estratégias de poder, saber e ética.

Percebe-se, portanto, que é necessário muito cuidado para que as instituições de ensino não se tornem instâncias de segregação, produzindo saberes e práticas amplamente hierarquizadas que privilegiam àqueles que se identificam com o discurso hegemônico e dominante no âmbito educacional (SILVA, 2017a).

Certas iniciativas institucionais por mais que objetivem incluir socialmente, podem, em determinadas configurações de poder, incluir para melhor excluir. Há um paradoxo no qual práticas de inclusão podem resultar em processos sofisticados de exclusão social. Diversamente, as inovações sociais devem resistir aos modelos de exclusão fomentando formas de emancipação social (NUNES et al., 2017).

Diante desses desafios, o governo federal adotou medidas objetivando ampliar o acesso ao ensino superior para grupos minoritários, como o FIES³, o

² “O termo “subjetivação” designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os “modos de subjetivação” ou “processos de subjetivação” do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos distintos que remetem a campos de investigação como: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos - o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência” (REVEL, 2005, p. 82).

³ Programa de financiamento de vagas privadas no ensino superior, criado pela Caixa Econômica Federal em 1999. Em 2015 houve mudanças nas regras para concessão do financiamento, além do aumento da taxa de juros paga pelos estudantes (MIKOSZ et al., 2017).

ProUni⁴, o SiSU⁵, o PNAE⁶, o REUNI⁷ e a implantação de novos *campi* das universidades e IFs (RISTOFF, 2014). Ou ainda, antes disso, houve outras ações que contribuíram para o fortalecimento e a universalização da educação básica, como a criação do FUNDEB⁸, do PETI⁹, da Bolsa Família¹⁰ e do ENCCEJA¹¹ (KARRUZ, 2018). Mesmo com alguns avanços nos últimos anos, pelo menos 52% dos brasileiros entre 25 e 64 anos ainda não concluíram o ensino médio (OCDE, 2018), nível de estudo mínimo necessário para o ingresso no ensino superior.

Ante as desigualdades sociais e seus efeitos, o Brasil tem grandes desafios pela frente. Entre os objetivos da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável estabelecidos pela ONU, está a redução das desigualdades e outros que indiretamente buscam este fim, como a erradicação da pobreza, a promoção de uma educação de qualidade, da igualdade de gênero, bem como do emprego digno e crescimento econômico. Ainda nessa agenda destacam-se metas específicas (4.3 e 4.5) que visam assegurar a igualdade de acesso ao ensino superior, incluindo especialmente os grupos minoritários (ONU, 2019).

A oferta de vagas no ensino superior teve uma ampliação considerável nas últimas duas décadas. Enquanto em 1990 foram ofertadas apenas 502.784 vagas, em 2017 foram ofertadas 7.900.060. Com isso mais que dobrou a quantidade da

⁴ Programa que financia vagas privadas no ensino superior por meio da concessão de isenções fiscais e previdenciárias às universidades. É destinado aos estudantes oriundos de escolas públicas e de baixa renda (CAREGNATO; OLIVEN, 2017).

⁵ Sistema criado em 2010 para a seleção dos candidatos às vagas no ensino superior de instituições federais (NOGUEIRA et al., 2017).

⁶ Maior Programa de suplementação alimentar da América Latina, no qual o Governo Federal contribui financeiramente para a alimentação de alunos de escolas públicas ou filantrópicas (FERREIRA; ALVES; MELLO, 2019).

⁷ Programa que objetiva principalmente garantir condições para a ampliação do acesso e permanência dos alunos nas universidades federais (GONÇALVES; MOREIRA, 2018).

⁸ Fundo que financia a educação básica pública brasileira. É abastecido por tributos federais, estaduais e municipais. Do total de recursos que compõe o fundo, 60% devem ser destinados anualmente à remuneração dos profissionais do magistério e a parte restante para outras ações de manutenção e desenvolvimento da educação (CAMARGO; BARBOSA, 2019).

⁹ Programa que visa a erradicação do trabalho infantil por meio da realização de campanhas sobre o tema, bem como da identificação e proteção social de crianças e adolescentes nessa condição (CARNEIRO et al., 2018).

¹⁰ Programa que unificou os procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do governo federal. Trata-se de um benefício financeiro destinado às unidades familiares que se encontrem em situação de pobreza ou de extrema pobreza (PAIVA; FALCÃO; BARTHOLO, 2013).

¹¹ É um exame destinado aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir o ensino fundamental e/ou ensino médio na idade “regular”. Caso os inscritos consigam uma pontuação mínima no exame, recebem uma certificação e podem prosseguir com seus estudos (INEP, 2019).

população que concluiu o ensino superior no país, de 7,7% em 1993 para 17% em 2017 (IBGE, 2018b; INEP, 2017; PICANÇO, 2016).

Essa mudança não altera a realidade de que o país ainda possui uma taxa de pessoas com nível superior inferior à média dos países da OCDE (36,7%), afetando, entre outras consequências, a capacidade da economia do Brasil para desenvolver novas tecnologias. Cabe acrescentar a desigualdade regional aos fatores que limitam a inclusão e o desenvolvimento educacionais. O Distrito Federal tem 4,5 vezes mais pessoas com ensino superior do que o Maranhão, por exemplo (IBGE, 2018b; CARVALHO; WALTENBERG, 2015).

A conclusão de um curso superior contribui para a inserção no mercado de trabalho. Em 2017, as pessoas com ensino superior completo tinham uma taxa de ocupação maior – 2,5 vezes se mulher e 1,5 vezes se homem, que as menos escolarizadas. Na crise econômica do período de 2012 a 2014 as pessoas com ensino superior foram as menos afetadas pelo desemprego (IBGE, 2018a).

O estudo formal contribui consideravelmente para a mudança social, ao possibilitar a interrupção de ciclos de pobreza herdados do passado. A cada ano de escolaridade implica no aumento da renda de 10% a 20%. Pessoas com menor escolaridade normalmente possuem ocupações que atendem apenas as suas demandas imediatas de sobrevivência (SCHWARCZ, 2019).

Diante da realidade da educação brasileira e das consequências para a população, o Brasil estabeleceu uma agenda inclusiva por meio da implementação de uma política de cotas a partir dos anos 2000.

A experiência brasileira com cotas para ingresso no ensino superior iniciou em 2000 na UERJ e na UENF sendo as universidades seguidas por diversas instituições públicas. Essas iniciativas trouxeram o tema das ações afirmativas para o debate acadêmico, político e jurídico no país.

Anos mais tarde após uma extensa discussão no Congresso Nacional e da atuação de movimentos sociais foi promulgada a Lei n. 12.711/2012, mais conhecida como Lei de cotas, determinando que as universidades federais e IFs adotassem obrigatoriamente a reserva de vagas nos cursos técnicos e superiores. Essa Lei garante a reserva de 50% das vagas por curso e por turno aos alunos oriundos integralmente de escolas públicas (BRASIL, 2012).

Em tempos sombrios, como o que vivenciamos no atual cenário político brasileiro, no qual o ensino superior é acusado de ser um “instrumento de

dominação política”, a promoção de uma educação emancipatória que procure sobretudo estimular o pensamento crítico exige das instituições de ensino, pesquisa e extensão e dos profissionais da educação, atitudes próximas ao que Walter Benjamin (2017) descreve como “escovar a história a contrapelo”, no sentido de contradizer discursos dominantes que não encontram respaldo na realidade.

Como se verá, em sua trajetória investigativa, Foucault propõe uma ontologia do presente (dimensões do saber, poder e ética), que busca investigar os sujeitos e situá-los na relação e nos “regimes de verdade” que os constituem social e historicamente. Entender os modos de constituição do sujeito, que passam pelas esferas do saber, poder e ética, pode ajudar a determinar de que forma certas iniciativas, como a política de cotas enquanto prática de inovação social, resistindo aos processos de desigualdade social, promovem níveis de emancipação.

Em face da importância social e educacional que pode gerar níveis de emancipação, pretende-se analisar práticas que inovam socialmente na medida em que instrumentalizam os sujeitos criticamente com capacidade de elaboração científica, política e ética, como desdobramento dessas três dimensões do pensamento foucaultiano que constituem autonomia nas categorias do modelo de Buckland e Murillo (2013; 2014) – impacto e transformação social, colaboração intersetorial, sustentabilidade, tipo de inovação, escalabilidade e replicabilidade, na experiência da política de cotas para ingresso nos cursos superiores do IFSC.

Nessa perspectiva propõe-se a pergunta de pesquisa: Como a política de cotas para ingresso no ensino superior desenvolvida pelo IFSC pode ser caracterizada como prática de inovação social emancipatória?

Para buscar essa resposta o presente estudo buscará resgatar o estado da arte da inovação social, das ações afirmativas e em especial da política de cotas, bem como problematizará a emancipação dos sujeitos por meio dos três domínios do pensamento foucaultiano, articulados com o modelo proposto por Buckland e Murillo (2013; 2014).

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a política de cotas para ingresso no ensino superior como prática de inovação social emancipatória na experiência do IFSC.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Em torno da questão será necessário perseguir alguns objetivos específicos:

- a) Descrever a política de cotas para ingresso nos cursos superiores do IFSC.
- b) Identificar as interfaces existentes entre a política de cotas com o constructo da inovação social na sua dimensão emancipatória.
- c) Apresentar os limites e possibilidades da política de cotas como ação emancipatória.

1.3 JUSTIFICATIVA

Neste tópico se apresentará a justificativa para a realização da pesquisa. Para Castro (2006), há três critérios para a escolha de um tema de pesquisa: importância, originalidade e viabilidade. No quadro 1 se apresentará cada um dos critérios e a sua relação com o tema:

Quadro 1 – Critérios para a escolha de um tema de pesquisa

Critério	Conceito	Relação com tema
Importância	Quando o tema está, de alguma forma, ligado a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade ou quando o tema está ligado a uma questão teórica que vem merecendo atenção continuada na literatura especializada.	Trata-se de um tema complexo e até polêmico que gera discussões no âmbito científico e na sociedade em geral. Por se tratar de uma política pública, afeta a forma de acesso à educação superior de toda a população, ensejando contínuo monitoramento.
Originalidade	Quando é um tema cujos resultados tem o potencial de surpreender.	Por se tratar de um tema que teve uma regulamentação legal recente, os resultados podem ser originais. Além disso a pesquisa bibliométrica que também justifica esta pesquisa apontou para a carência de estudos como este.
Viabilidade	Quando está presente a capacidade de conclusão da pesquisa com êxito e no prazo, quando há uma base teórica suficiente, quando os dados existem e são disponíveis e quando o pesquisador domina as ferramentas requeridas.	A pesquisa possui uma base teórica e epistemológica consistente. Os dados necessários estão disponíveis, sendo inclusive alguns públicos. O pesquisador possui acesso às ferramentas requeridas no estudo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) considerando os critérios definidos por Castro (2006).

Por mais que o debate acerca das ações afirmativas – ou da política de cotas para ingresso na educação, não seja tão recente, este não se exauriu. As

políticas públicas podem ter um impacto relevante sobre as comunidades, atuando em uma escala global para local (NIJNIK et al., 2019). Políticas dessa dimensão necessitam do contínuo estudo, avaliação e aprimoramento. “A avaliação pode aumentar de forma significativa a sensibilidade e a percepção que os atores políticos têm sobre a política pública, a fim de melhorá-la” (SECCHI, 2012, p. 51).

Embora algumas instituições públicas de ensino já tenham implementada a política de cotas nos cursos superiores que possuíam antes da Lei de cotas, a dimensão muito mais ampla dessa política pode exigir uma reestruturação – de recursos humanos e econômicos, das instituições para um atendimento efetivo das especificidades advindas dos alunos cotistas.

Nesse sentido o estudo pode ser útil para as instituições públicas de ensino, em especial às universidades federais e IFs que aplicam política de cotas no ingresso dos seus cursos técnicos e de graduação. Compreender a aplicação dessa política pode identificar seus limites e potencialidades e aliada às noções de inovação social emancipatória, apresentar uma nova perspectiva com consequências teórico-práticas.

Para verificar o estado da arte sobre o tema foi utilizada uma bibliometria¹². Observou-se escassa publicação científica relacionanda à política de cotas – ou até mesmo ações afirmativas, com os constructos de inovação social e emancipação, em especial na área da administração.

Foram realizadas pesquisas nas bases de dados *Spell*, *Scielo* e *Science Direct*, utilizando-se as palavras chave: cotas, “*affirmative action*” and *education* e *quotas and education*, procurando artigos publicados nos anos de 2014 a março de 2019. O período de coleta, análise, classificação e constituição do banco de dados compreendeu o mês de março de 2019. Para tanto se fez dois refinamentos no banco de dados:

- 1) Foi feita a leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chave, excluindo os artigos que não se relacionavam com a política de cotas ou ações afirmativas voltadas ao ingresso na educação. Utilizou-se a ferramenta Planilhas do Google para a tabulação dos dados.

- 2) No segundo refinamento foram excluídos os artigos duplicados e/ou que não estavam disponíveis na íntegra.

¹² “Técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico” (ARAÚJO, 2006).

No quadro 2 consta o portfólio final da pesquisa bibliométrica, sendo que na coluna “IN” está a quantidade inicial de artigos levantados e na coluna “1º” está a quantidade de artigos após o primeiro refinamento.

Quadro 2 – Portfólio final da bibliometria

Base	Cotas		Quotas and education		“Affirmative action” and education	
	IN	1º	IN	1º	IN	1º
SPELL	7	5	1	1	0	0
Scielo	71	31	30	25	46	25
Science Direct	39	0	26	5	12	9
Total	117	36	57	31	58	34
Total após o 2º refinamento: 58 artigos						

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Esta pesquisa resultou em um portfólio composto por 58 artigos de cunho nacional e internacional que contribuirão para a revisão da literatura, apresentado no quadro 3.

Quadro 3 – Artigos do portfólio bibliográfico

Autores	Artigos
ALBUQUERQUE, R. A.; PEDRON, C. D.	Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , v. 99, n. 251, p. 54-73, 2018.
ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M.	Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). Educação & Sociedade , v. 36, n. 130, p. 63-83, 2015.
ARTES, A.	Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira. Educação em Revista , v. 34, p.1-22, 2018.
BARRETO, P. C. da S.	Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. Revista Brasileira de Ciência Política , n. 16, p. 39-64, 2015.
BATISTA, N. C.	Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. Pro-Posições , v. 29, n. 3, p. 41-65, 2018.
BATISTA, N. C.	Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. Ensaio , v. 23, n. 86, p. 95-128, 2015.
BECKMANN, J. L.	Thoughts on strategies and a paradigm shift to achieve equality in education. Pretoria , v. 82, n. 3, p. 1-20, 2017.
BRAGATO, F. F.; COLARES, V.	Indícios de descolonialidade na Análise Crítica do Discurso na ADPF 186/DF. Revista Direito GV , v. 13, n. 3, p. 949-980, 2017.
CAMINO, L. et al.	Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. Psicologia & Sociedade , v. 26, p. 117-128, 2014.
CAMPOS, L. A.; FERES JUNIOR, J.	Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes? Revista Brasileira de Ciências Sociais , v. 29, n. 84, p. 103-118, 2014 .
CAMPOS, L. C.;	Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios:

MACHADO, T. R. B.; MIRANDA, G. J.; COSTA, P. de S.	análise empírica em uma universidade federal brasileira. Revista Contabilidade & Finanças - USP , p. 27-42, 2017.
CAREGNATO, C. E.; OLIVEN, A. C.	Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. Educação em Revista , n. 64, p. 171-187, 2017.
CARVALHO, M. M. de; WALTENBERG, F. D.	Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. Economia Aplicada , v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015.
CASSAN, G.	Affirmative action, education and gender: evidence from India. Journal of Development Economics , v. 136, p. 51-70, 2019.
COHEN, L. B.; EXNER, M. K.; GANDOLFI, P. E.	Os resultados da implementação da política de cotas em um 'Campus' universitário federal no interior do Estado de Minas Gerais. Revista Interdisciplinar de Gestão Social , v. 7, n. 1, p. 39-62, 2018.
CUNHA, M. I. da.	Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. Avaliação , v. 22, n. 3, p. 817-832, 2017.
DIAS, M. T.; BAX, M. P.	Lei de cotas: uma avaliação das inscrições no Instituto Federal De Minas Gerais utilizando KDD. Revista Eletrônica de Sistemas de Informação , v. 15, n. 1, p. 1-19, 2016.
ERNAKOVA, P.; FEDOTOVAA, O.	Management of enrollment of students from the Crimea in the Russian University Education establishments. Procedia - Social and Behavioral Sciences , v. 186, p. 644-648, 2015.
FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A.	Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? Lua Nova , n. 99, p. 257-293, 2016.
FERRI, E. K.; BAGNATO, M. H. S.	Políticas públicas de ação afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a visão dos implementadores. Pro-Posições , v. 29, n. 1, p. 54-82, 2018.
GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C.	Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. Educação & Sociedade , v. 39, n. 145, p. 928-945, 2018.
GRINER, A.; SAMPAIO, L. M. B.; SAMPAIO, R. M. B.	A política afirmativa "Argumento de Inclusão" como forma de acesso à universidade pública: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista de Administração Pública , v. 49, n. 5, p. 1291-1317, 2015.
GUARNIERI, F. V.; MELO- SILVA, L. L.	Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. Psicologia Escolar e Educacional , v. 21, n. 2, p. 183-193, 2017.
IIZUKA, E. S. A.	Política de cotas nas universidades brasileiras: como ela chegou à agenda de políticas públicas? Amazônia, Organizações e Sustentabilidade , v. 5, n. 2, p. 41-58, 2016.
KARRUZ, A.	Oferta, demanda e nota de corte: experimento natural sobre efeitos da lei das cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. Dados , v. 61, n. 2, p. 405-462, 2018.
LEMOS, I. B. de.	Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. Revista Brasileira de Educação , v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.
LEMPERT, R.	Ação afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. Sociologias , v. 17, n. 40, p. 34-91, 2015.
LIMA, A. C. de S.	Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. Horizontes Antropológicos , v. 24, n. 50, p. 377-448, 2018.
LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. da C.; BACELLAR E SILVA, P.	A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. Revista Brasileira de Educação , v. 19, n. 56, p. 141-163, 2014.
LIMA, P. G.	Universalização da Educação Superior no Brasil: contrapontos e possibilidades. Educação em Revista , n. 51, p. 243-264, 2014.
MAGNONI, M. S.	Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto? Estudos

	Avançados , v. 30, n. 87, p. 299-312, 2016.
MELLO, L. G. de.	Da crítica à política: tensões entre reconhecimento e democracia racial na política de cotas da UFRGS. Civitas, Revista de Ciências Sociais , v. 17, n. 2, p. 304-323, 2017.
MENDES JÚNIOR, A. A. F.	Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ensaio , v. 22, n. 82, p. 31-56, 2014.
MOURA, M. R. S. de; TAMBORIL, M. I. B.	"Não é assim de graça!": Lei de Cotas e o desafio da diferença. Psicologia Escolar e Educacional , v. 22, n. 3, p. 593-601, 2018.
MUNIZ, J. O.	Inconsistências e consequências da variável raça para a mensuração de desigualdades. Civitas, Revista de Ciências Sociais , v. 16, n. 2, p. 62-86, 2016.
NEVES, P. S. C.; FARO, A.; SCHMITZ, H.	As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: a face oculta das avaliações. Ensaio , v. 24, n. 90, p. 127-160, 2016.
NOGUEIRA, C. M. M. et al.	Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Educação em Revista , v. 33, p. 61-91, 2017.
PASSOS, G. de O.; GOMES, M. B.	A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política. Ensaio , v. 22, n. 85, p. 1091-1114, 2014.
PASSOS, J. C. dos.	Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. Educação em Revista , v. 31, n. 2, p. 155-182, 2015.
PAZICH, L. B.	Ação afirmativa na educação superior: o caso de Kerala na Índia. Educação & Sociedade , v. 36, n. 130, p. 139-159, 2015.
PEIXOTO, A. de L. A. et al.	Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. Avaliação , v. 21, n. 2, p. 569-592, 2016.
RISTOFF, D.	O novo perfil do <i>campus</i> brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação , v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.
ROCHA, A. L. da P.; LELES, C. R.; QUEIROZ, M. G..	Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , v. 99, n. 251, p. 74-94, 2018.
RODRIGUES, E. C.; MATOS, D. A. S.; FERREIRA, A. dos S.	Nível socioeconômico e ensino superior: cálculo e aplicações. Avaliação , v. 22, n. 2, p. 494-511, 2017.
SANTOS, E. F. dos; SCOPINHO, R. A.	Desigualdades raciais, mérito e excelência acadêmica: representações sociais em disputa. Psicologia: Ciência e Profissão , v. 36, n. 2, p. 267-279, 2016.
SCHWARTZMAN, S.	Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICS. Caderno CRH , v. 28, n. 74, p. 267-290, 2015.
SENKEVICS, A. S.	Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. Educação e Pesquisa , v. 44, p. 1-23, 2018.
SILVA, E. J. F.	Enfrentando uma dívida histórica: UFMG aprova cotas na pós-graduação. Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade , v. 4, n. 09, p. 428-456, 2017.
SILVA, G. H. G. da.	Educação matemática e ações afirmativas: possibilidades e desafios na docência universitária. Caderno de Pesquisa , v. 47, n. 165, p. 820-846, 2017.
SILVA, M. L. A. de M. et al.	Influência de políticas de ação afirmativa no perfil sociodemográfico de estudantes de medicina de universidade brasileira. Revista Brasileira de Educação Médica , v. 42, n. 3, p. 36-48, 2018.
SILVA, P. V. B. da; BORBA, C. dos A. de.	Políticas afirmativas na pesquisa educacional. Educação em Revista , v. 34, n. 69, p. 151-191, 2018.
SILVA, R. da; TOBIAS, J. da S.	A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros , n. 65, p. 177-199, 2016.
SITO, L.	Disputas e diálogos em torno do conceito de "ações afirmativas" para o ensino superior no Brasil. Universitas Humanistas , n. 77, p. 251-

	273, 2014.
SOUZA, A. C. de; BRANDALISE, M. Â. T.	Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. Avaliação , v. 21, n. 2, p. 415-438, 2016.
TEIXEIRA, M. de P.	Democratizing the access to college education: Brazilian race/color classification in affirmative action's debate. Ensaio , v. 26, n. 100, p. 595-618, 2018.
TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L.	Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. Revista Katálysis , v. 19, n. 1, p. 22-32, 2016.
TURGEON, M.; CHAVES, B. S.; WIVES, W. W.	Políticas de ação afirmativa e o experimento de listas: o caso das cotas raciais na universidade brasileira. Opinião Pública , v. 20, n. 3, p. 363-376, 2014.
WAINER, J.; MELGUIZO, T.	Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. Educação e Pesquisa , v. 44, p. 1-15, 2018.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Por meio da análise dos artigos acima observa-se que os pesquisadores se ocuparam principalmente em uma análise teórica sobre o tema em diversos contextos, como na crítica ao discurso jurídico do julgamento da ADPF 186/DF (BRAGATO; COLARES, 2017), na democratização do acesso à educação (BATISTA, 2018; CUNHA, 2017), nas relações raciais e de gênero (SILVA; TOBIAS, 2016; BARRETO, 2015), nas visões antagônicas sobre as ações afirmativas (SITO, 2014), na definição da agenda de políticas públicas (ILZUKA, 2016) e na Assembleia Nacional Constituinte de 1988 (GOMES, 2018).

Outras pesquisas buscaram entender as consequências da política de cotas para a mudança do perfil dos alunos na graduação (NOGUEIRA, 2017; RISTOFF, 2014) e suas pretensões de carreira (SILVA et al., 2018), para a ampliação do acesso ao ensino superior (KARRUZ, 2018), para a ocupação das vagas (DIAS; BAX, 2016) e para a evasão (FERRI; BAGNATO, 2018; CAMPOS et al., 2017).

Compreender a política de cotas por meio da percepção dos diferentes atores envolvidos também foi o objetivo de diferentes estudos – alunos (CAMINO et al., 2014), cotistas (NEVES; FARO; SCHMITZ, 2016), docentes (SILVA, 2017b), comunidade acadêmica (ALBUQUERQUE; PEDRON, 2018) e opinião pública (CAREGNATO; OLIVEN, 2017). Destaca-se um estudo que analisou a mudança na percepção dos estudantes antes e depois da implantação da Lei de cotas (LIMA; NEVES; SILVA, 2014).

Outro objetivo de pesquisa explorado foi o de analisar o rendimento dos alunos cotistas comparando com os não cotistas (COHEN; EXNER; GANDOLFI, 2018; ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018; WAINER; MELGUIZO, 2018; PEIXOTO et al., 2016; MENDES JÚNIOR, 2014).

Observam-se pesquisas que descreveram a implantação da política de cotas em diferentes contextos como na UFSC (PASSOS, 2015), UFFS (TREVISOL; NIEROTKA, 2016), UFMG (SILVA, 2017a) e UFPI (PASSOS; GOMES, 2014), além em outros países, como na África do Sul (BECKMANN, 2017), na Índia (CASSAN, 2019; PAZICH, 2015), na Rússia (ERNAKOVA; FEDOTOVAA, 2015) e nos EUA (LEMPERT, 2015).

Também se encontra a problematização dos critérios utilizados pela Lei de cotas como os raciais (SENKEVICS, 2018; TEIXEIRA, 2018; MUNIZ, 2016) e socioeconômicos (RODRIGUES; MATOS; FERREIRA, 2017).

Destaca-se que o levantamento não revelou a existência de artigos que caracterizassem a política de cotas como inovação social, demonstrando que o problema da presente pesquisa possui **relevância teórica**, tendo em vista as contribuições que poderá fazer ao estado da arte no campo dos estudos organizacionais na área da educação.

Por mais que a inovação social seja um campo profícuo para a profusão de saberes e práticas (JESSOP et al., 2013), os limites dos processos da inovação social ainda não foram suficientemente definidos, deixando um espaço fértil para contribuições (CHUERI; ARAUJO, 2018). As pesquisas sobre práticas de inovação social extragrupos, àquelas que envolvem a análise em um nível macro, incluindo as políticas públicas, recebem pouco espaço na agenda científica (BAPTISTA et al., 2019; CAJAIBA-SANTANA, 2014). Além disso há carência de estudos que analisem os impactos e viabilidade a longo prazo das inovações sociais (BUCKLAND; MURILLO, 2013).

A investigação dos limites e potencialidades da política de cotas realizada por meio da sua compreensão usando os constructos da inovação social e emancipação tem potencial para ultrapassar a visão limitada das cotas como sendo unicamente uma forma de universalizar o acesso à educação pública, sem atentar-se para as demais variáveis que afetam o contexto do cotista e da instituição de ensino. E ainda, por mais que não haja um fundamento epistemológico das inovações sociais, o uso das teorias sociais e da filosofia, em especial dos domínios investigativos de Michel Foucault – saber, poder e ética, articulados com o modelo de análise de Buckland e Murillo (2013; 2014) para entender a emancipação, é um achado que contribui para reduzir o déficit de cientificidade nas pesquisas da área da administração com enfoque nas inovações sociais.

A **relevância prática** da pesquisa se revela nas possíveis contribuições ao planejamento, execução e avaliação da política de cotas. Guarnieri e Melo-Silva (2017) após sistematizar as publicações científicas brasileiras em uma década (2003-2013), indicaram como tópico relevante para a continuidade dos debates as ações de permanência e êxito dos cotistas. Chen (2015) também incentivou a realização de estudos que definam quais tipos de políticas de ações afirmativas educacionais resultam na maior diversidade entre os alunos.

O olhar da política de cotas a partir das necessidades dos cotistas também foi solicitado ao IFSC pelo Ministério Público Federal (MPF, 2012), quando recomendou que implementasse medidas de permanência e êxito aos estudantes cotistas, como de apoio acadêmico, econômico e de atenção à formação político-social.

Outra relevância prática da presente pesquisa está na revisão da política de cotas prevista pela Lei que a regulamentou, que deve acontecer em 2022, exigindo estudos que auxiliem o país nessa demanda. Deixar de refletir criticamente e assim avaliar uma política pública tem pelo menos dois efeitos: desqualificá-la e atribuir aos beneficiários a responsabilidade por eventual fracasso da política em virtude de indicadores não conhecidos (SENKEVICS, 2018).

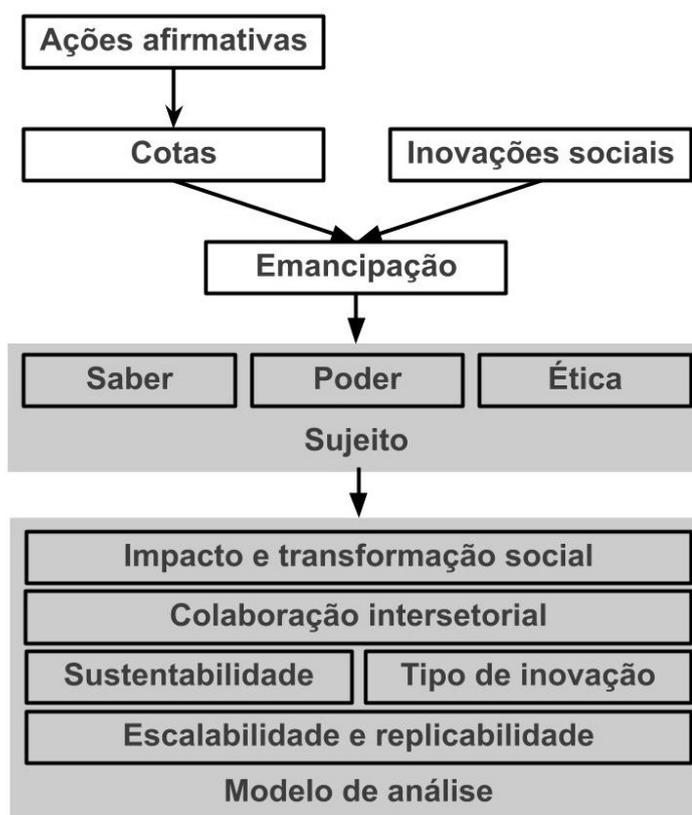
A **relevância social** da pesquisa repousa nas possibilidades de indicar caminhos para que a política de cotas atinja o objetivo da redução das desigualdades sociais de modo emancipatório.

Por fim, a inovação social, elemento dinâmico de caráter coletivo que busca melhorar as condições de vida das pessoas, sob o paradigma democrático como construção político-social, não pode prescindir de ouvir os atores envolvidos na sua implementação, articulando o conhecimento formal com a prática de maneira a aprimorá-la e desenvolvê-la na ordem dos saberes, poder e vivência ética pela qual o sujeito, individual e social, resiste aos processos de desigualdade e precarização da vida, constituindo estados de emancipação cognitiva, social, econômica e ético-política (RAMOS; OROZCO, 2019; MONTGOMERY, 2016; BUCKLAND; MURILLO, 2013; 2014; MULGAN, 2006; FOUCAULT, 2004).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção as ações afirmativas serão apresentadas, incluindo a política de cotas para ingresso na educação, a inovação social e a emancipação, conforme ilustrado na figura 1. Objetiva-se construir um arcabouço teórico direcionador.

Figura 1 – Referencial teórico



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

2.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS

A história relata que a humanidade viveu séculos tratando desigualmente os sujeitos e grupos sociais, criando distinções com base na ascendência, raça, religião, nacionalidade, classe social ou econômica e no gênero. Esses “marcadores sociais da diferença”, oriundos de construções históricas, locais, culturais e sociais, são representações sociais que exercem influência no mundo – e possuem efeitos ainda piores quando interseccionados. Em suas mais variadas manifestações e por

vezes legitimados pelo Estado, pela Igreja¹³ e pela ciência¹⁴, trazem consequências estruturais funestas que estão presentes na sociedade. Os exemplos são os mais diversos e inteligíveis (SCHWARCZ, 2019).

Com a emergência do biopoder¹⁵ no final do século XVIII ocasionada principalmente pela revolução industrial e expansão demográfica, o que gerou um processo de massificação da população e a estatização do biológico, o racismo foi inserido no Estado como um “mecanismo fundamental de poder”, uma “condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (FOUCAULT, 2005, p. 304-305).

A função homicida e racista do Estado nesse contexto é exercida não apenas por meio da morte direta, ou seja, matar alguém, mas da exposição à morte, um ato omissivo de deixar morrer (FOUCAULT, 2005). Agindo assim, o racismo estatal devolve ao soberano o direito à vida à medida em que exerce um poder vinculado a um projeto necropolítico¹⁶ de governo, no qual para fazer viver se faz necessário deixar morrer. A morte, descrita pelo pensador francês, não é apenas física, mas política (CHERRY, 2017; BINKLEY, 2016).

¹³ Houve várias tentativas de justificar a manutenção das relações de dominação e poder que têm as desigualdades sociais como consequência. Uma delas, teológica, consistiu no debate sobre a humanidade ou a animalidade dos indivíduos. Durante o século XVI a escravidão era aceita pela Igreja e pelo Estado sob o argumento de que os índios não tinham alma. Nessa condição, não seria pecado, pelo “juízo divino”, o trabalho forçado e todas as humilhações das quais eram submetidos. A ideia da influência maligna nas “religiões erradas” – àquelas não cristãs, questionava a humanidade dos seus participantes. Quem rezava para o “Deus errado” era considerado desprovido de alma (GROSFOGUEL, 2016). A escravidão dos negros também se dava pela interpretação do capítulo 9 do Livro de Gêneses, da Bíblia Sagrada, na qual Cam foi amaldiçoado à escravidão pelo seu avô, Noé. Seus herdeiros teriam supostamente vivido na orla africana do Mar Vermelho, tendo os africanos recebidos a maldição por consequência (PETEAN, 2012).

¹⁴ O “racismo científico” debateu questões acerca da mestiçagem. Enquanto o monogenismo entendia a existência de uma origem única para toda a humanidade – Adão e Eva, o poligenismo foi usado para justificar que as raças possuíam não apenas origens diferentes, mas atributos e aptidões distintas. Desta forma os negros constituíram “uma espécie definitivamente inferior (“o cérebro do negro é equivalente ao cérebro imperfeito de um infante de sete meses no ventre de uma branca”) e sem qualquer esperança de salvação, desde que as raças eram imutáveis” (RISÉRIO, 2007, p. 45). Os determinismos biológico e geográfico foram utilizados para explicar diferenças de comportamento entre as raças (ALMEIDA, 2019).

¹⁵ O biopoder é uma das modalidades de poder estudadas por Foucault. Lida com os fenômenos imprevisíveis, coletivos, aleatórios e de duração relativamente longa que ocorrem na população. É o poder soberano de “fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 2005, p. 294), ou seja, busca otimizar a vida para maximizar a produtividade econômica do sujeito. É composto por cinco domínios: “o poder medical, o dispositivo de raça, o dispositivo de sexualidade, o dispositivo de segurança e a governamentalidade neoliberal” (FARHI NETO, 2008, p. 47).

¹⁶ Necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo Achille Mbembe (2018), a partir do pensamento foucaultiano, que traduz a política de morte implementada pelo Estado contemporâneo ao decretar diretamente ou indiretamente a destruição de determinados grupos da sociedade.

Esse mecanismo racional de gestão da vida tem duas funções primordiais: 1) fragmentar o “*continuum biológico*”, dividindo a população em grupos (ou raças ou subespécies) e hierarquizando-os e 2) estabelecer uma “relação guerreira”, condicionando, além da sobrevivência do sujeito à morte de um outro, a melhoria da vida em geral pela eliminação de um grupo “inferior” (BARROS II, 2018; FOUCAULT, 2005). Com isso, o racismo estatal age para dividir a população em aqueles que podem viver em sociedade e aqueles que devem ser excluídos (BINKLEY, 2016). Destaca-se que nesse modo de pensar, o surgimento do racismo não advém de uma polarização de origens étnicas distintas, mas surge quando o Estado fragmenta, hierarquiza e atribui qualidades a uma raça e defeitos para outra¹⁷ (CHERRY, 2017).

Posteriormente o racismo¹⁸ do século XX, chamado de “neoracismo” por Foucault, foi uma reação da sociedade diante da existência dos seus “anormais”, aqueles sujeitos que possuíam alguma característica, por vezes considerada hereditária, que atentava à normalidade esperada pelo “regime de verdade” da época ou que afetava a “produtividade” econômica (FOUCAULT, 2008b, 2008c). Assim, por meio de uma censura biológica, se exterminava os riscos internos e externos (raças ditas inferiores) para a promoção de uma vida mais “saudável” e “pura”. Dito de outro modo, a morte passou a ser moralmente justificável e útil diante da suposta ameaça biológica de uma sub-raça (CHERRY, 2017; OTERO, 2017).

Assim por meio do racismo nas sociedades modernas (e contemporâneas) baseadas no biopoder, o Estado consegue segregar determinados grupos-alvos com

¹⁷ Exemplos deste racismo são encontrados no estado carcerário dos EUA, como resultado da *racial innocence* (MURAKAWA, 2019) – “desejo de desconhecer o racismo”, ignorando a existência das desigualdades raciais, mitigando as suas consequências e imputando ao negro atributos de preguiça, criminalidade e agressividade sexual. E ainda na violência empreendida na criminalização da imigração da Grã-Bretanha (BHATIA, 2019), suas práticas racistas de policiamento (NORONHA, 2019) e no sistema de asilo e fortalecimento das fronteiras (HIRSCH, 2017). Em outro contexto, o racismo de Estado foi identificado na alocação de 512 famílias no Chile, que após perderem suas casas em um terremoto, foram realocadas pelo Estado em um território contaminado, segregado e excluído, causando, além de problemas à saúde, dificuldades no acesso aos serviços públicos (GALAZ-MANDAKOVIC, 2018). Também na Ditadura Militar Argentina de 1955, que matou física e politicamente os simpatizantes do então Presidente Juan Perón, aplicando-se torturas, detenções, censuras e fuzilamentos com o objetivo de erradicar o peronismo do país (OTERO, 2017).

¹⁸ O termo “racismo” é usado nesta pesquisa “não apenas no seu sentido mais restrito de preconceito fenotípico ou racial. Iremos utilizá-lo também para outras formas de hierarquizar indivíduos, classes e países sempre que o mesmo procedimento e a mesma função de legitimação de uma distinção ontológica entre seres humanos sejam aplicados. Afinal, essas hierarquias existem para servir de equivalente funcional do racismo fenotípico, realizando o mesmo trabalho de legitimar pré-reflexivamente a suposta superioridade inata de uns e a suposta inferioridade inata de outros” (SOUZA, 2017).

base em diferenças que avalia importantes, estabelecer uma relação binária entre eles e expô-los à morte direta e indireta, com o objetivo de exercer modos sofisticados e especializados de governo sobre a vida (BINKLEY, 2016; FOUCAULT, 2003b).

Como reação às desigualdades sociais historicamente construídas, surgiram as ações afirmativas¹⁹. Tratam-se de “medidas públicas e privadas, coercitivas ou voluntárias, implementadas na promoção/integração de indivíduos e grupos sociais tradicionalmente discriminados” (CRUZ, 2003, p. 185). Muito além de cotas para ingresso na educação, a ação afirmativa é “qualquer postura estatal e privada favorável à integração socioeconômica das minorias, garantindo ao mesmo tempo a identidade sociocultural dos grupos minoritários” (CRUZ, 2003, p. 213) ou de parte dos grupos majoritários (MCCRUDDEN, 2015).

As políticas públicas de ações afirmativas são “determinações” do Estado para garantir o acesso de pessoas à alguns bens sociais por meio da legislação, de decisões do Poder Judiciário e de outros mecanismos (SOMMER; ASAL, 2018).

Os grupos vulneráveis ou minoritários, destinatários das ações afirmativas, “são aqueles que, em virtude de sua idade, sexo, raça, condição socioeconômica ou física, encontram obstáculos para sua integração em determinado contexto institucional ou social” (UNCETA et al., 2019, p. 6, tradução nossa). Grupos de mulheres, pessoas com deficiência, indígenas e as minorias étnicas tendem a ser os beneficiários das ações afirmativas (MCCRUDDEN, 2015). Não necessariamente esses grupos são minoria em quantidade de pessoas²⁰ (LEE, 2014).

Para ser beneficiário das ações afirmativas é necessário que a discriminação fundada na raça²¹, no gênero²², na deficiência²³, na etnia²⁴ ou na

¹⁹ O termo “ação afirmativa”, originário do *affirmative action*, do inglês americano, possui sinônimos que variam conforme o país em que é adotado e como é comumente aplicado: ação positiva, paridade, política preferencial, emprego igual, direitos especiais, empoderamento negro e medidas especiais. Além disso a adoção de outras terminologias ocorreu intencionalmente em alguns países para contrastar com o desenvolvido nos EUA (MCCRUDDEN, 2015).

²⁰ Na Malásia, os *bumiputera* e outros grupos indígenas que são os beneficiários das ações afirmativas correspondem a 67% da população do país. Já na África do Sul, a categoria negra inclui 91% da população (LEE, 2014).

²¹ A raça, como categoria científica e objeto das Ciências Sociais, é uma construção social relacional e histórica (ALMEIDA, 2019, GUIMARÃES, 2003). Há divergências quanto à utilização do termo raça, principalmente após o seu emprego pelo nazismo. Entretanto “entendemos que no Brasil o conceito de raça é pertinente para análise das relações entre a população branca e a população negra, principalmente porque não se pode falar de diferenças culturais entre esses grupos, e sim de relações de exploração, de dominação, de discriminação e de privilégios das pessoas brancas com relação às pessoas negras” (SILVEIRA; NARDI, 2014, p. 17).

classe social dificulte o acesso de determinado grupo a espaços na sociedade, como à educação e ao trabalho. Também é necessário comprovar que o grupo não seria integrado na sociedade se não houvesse a implementação dessas ações (BAYMA, 2012).

De modo geral, os métodos utilizados para identificação de quem faz parte desses grupos minoritários são distintos e dependem do contexto de aplicação. Há dois métodos possíveis: 1) a autoidentificação, no qual o indivíduo afirma ser membro de um grupo minoritário ou 2) quando os membros dos grupos minoritários são determinados por alguma autoridade estatal ou associada ao grupo (MCCRUDEN, 2015).

As ações afirmativas podem ter diferentes extensões e ser configuradas de diferentes formas, como cotas para ingresso na educação, na representação política, na celebração de contratos públicos, no controle de corporações empresariais e na redistribuição de terras (MCCRUDEN, 2015): O quadro 4 apresenta os tipos de ações afirmativas.

Quadro 4 – Tipos de ações afirmativas

Tipo	Descrição
Medidas positivas para evitar discriminação ilegal	1) ações que previnem e impedem a discriminação direta; (2) ações que previnem e impedem discriminação indireta, sistêmica e institucional; e (3) medidas razoáveis de adaptação para que um sujeito com necessidades específicas tenha acesso a determinado emprego ou a um serviço particular
Medidas indiretamente inclusivas	Medidas como a assistência do governo direcionada a determinadas áreas, por exemplo, escolas rurais e outros espaços com maior concentração de pessoas em vulnerabilidade social. Essas medidas podem ser as alternativas implementadas em locais onde outros tipos de ação afirmativa são inaceitáveis
Publicidade e capacitação visando o grupo sub-representado	Ações que objetivam a inclusão de indivíduos de um grupo minoritário no mercado de trabalho, publicitando as oportunidades de emprego, incentivando-os a se candidatarem e fornecendo capacitação para torná-los mais competitivos para o ingresso no mercado de trabalho
Políticas de desempate	É a preferência pelo membro de um grupo minoritário quando duas ou

²² O conceito de “sexo” é regularmente utilizado para definir categorias inatas, dadas a partir da perspectiva da biologia: o feminino e o masculino. Já “gênero” diz respeito aos papéis e às construções sociais que homens e mulheres optam por performar durante a vida (SCHWARCZ, 2019). Para a implementação das ações afirmativas, em especial no Brasil, a categoria gênero é utilizada em seu sentido tradicional: masculino, feminino e neutro (SCOTT, 2011).

²³ Segundo o art. 2º da Lei n. 13.146/2015, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

²⁴ Etnia é um termo polissêmico. No contexto da presente pesquisa é “a coletividade dos indivíduos, diferenciando-os pelas características culturais e sociais, refletidas, sobretudo através da língua, *modus vivendi*, religião dos grupos étnicos” (NASCIMENTO; NUNES, 2017, p. 78).

	mais pessoas são igualmente bem qualificadas. Embora controverso, está entre os tipos mais comuns de ação afirmativa
Tratamento preferencial para membros do grupo-alvo	São as medidas de ação afirmativa que provocam um maior debate porque envolvem a possibilidade de uma pessoa de um grupo minoritário com menor qualificação receber algum benefício em detrimento de outra melhor qualificada

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) com as informações de McCrudden (2015).

Essas ações são sempre transitórias, permanecendo sua execução apenas até que a sociedade alcance um equilíbrio não discriminatório. Se não fosse dessa forma, a médio ou longo prazo poderiam gerar consequências opostas àquelas que pretendem produzir, pois manteriam discriminações que não mais se justificariam (GIRARD, 2018; SILVA, 2017a).

A legitimidade das ações afirmativas não é consenso, em especial as raciais, (GIRARD, 2018). Os opositores da sua implementação entendem que essas políticas prejudicam os não-beneficiários e não reduzem a discriminação contra as minorias. Para isso advogam duas crenças relacionadas à raça: 1) a negação do racismo moderno, a ideia de que as minorias raciais não são mais discriminadas e 2) privação, a crença de que os brancos são desfavorecidos em relação às minorias raciais (SHTEYNBERG et al., 2011). Entretanto, para além dos discursos “conservadores” e autoritários travestidos de senso comum que transformam a realidade em uma distopia, Schwarcz (2019) lembra que as desigualdades são consequências diretas das escolhas que a sociedade faz e que resultam na concentração de benefícios públicos para determinada e limitada parcela da população. A superação dessas desigualdades demanda uma postura social e institucional ativa que permita uma distribuição de recursos mais igualitária. Ainda sobre a negação das desigualdades sociais, Schwarcz (2019) esclarece:

A negativa é uma forma de intolerância, já que não permite, sequer, que a crítica e o atrito sejam percebidos. Pois, afinal, se não há problema, não há confronto. Essa maneira de silenciar as ambivalências e contradições se inscreveu numa sociedade que prefere deixar no invisível aquilo que se mantém presente na superfície.

As justificativas para a implementação das ações afirmativas dependem, em parte, do contexto histórico em que elas se desenvolveram pela primeira vez.

McCrudden (2015) destaca pelo menos seis delas, que serão apresentadas a seguir²⁵.

A primeira justificativa é a **prevenção à discriminação direta e a determinados estereótipos**²⁶. As ações afirmativas buscam a integração de grupos tradicionalmente discriminados por meio de medidas legislativas ou outras destinadas a protegê-los (SOMMER; ASAL, 2018; BATISTA, 2015). Tratam-se das ações que buscam, por exemplo, a igualdade de gênero, como a inclusão da mulher no mundo do trabalho e na política (MCCRUDDEN, 2015).

A justificativa mais amplamente utilizada para a ação afirmativa nos EUA e no Brasil é a que objetiva a **compensação por discriminação pretérita**, por conta da experiência escravagista e das suas consequências para a toda a sociedade (BAYMA, 2012). Há divergências sobre o dever de compensar daqueles que atualmente não praticam a escravidão²⁷ e que nunca endossaram essa prática. Entretanto, entende-se que a responsabilidade recai sobre toda a humanidade e não a grupos determinados, “visto que a escravidão foi um sistema de exploração do trabalho amplamente utilizado em todo o mundo durante um dado período histórico” (SILVA, 2017a).

A discriminação pretérita tem um impacto importante nas desigualdades atuais, tendo em vista que as restrições de direitos que esses indivíduos de grupos minoritários sofriam ainda favorece a dificuldade do acesso ao ensino superior, às ocupações de cargos de alto nível, à propriedade, à política e ao controle de capital de parte da sociedade (GILLE, 2018; LEE, 2014).

Outra justificativa amplamente utilizada é a necessidade da **redistribuição de recursos** para grupos minoritários. Objetiva evitar que desigualdades sociais persistam sem uma ação coordenada para a promoção da justiça distributiva. Destacam-se aqui as ações afirmativas criadas na Índia por conta do sistema de castas, cujo contexto será tratado mais adiante (MCCRUDDEN, 2015). Os opositores da justificativa invocam a importância do mérito. Entendem que distribuir vantagens para um grupo é repetir o que foi feito no passado, ocasionando a

²⁵ Uma ação afirmativa pode ter mais de uma justificativa e pode ser alterada com o decurso do tempo. Além disso, aquelas destinadas a diferentes grupos tendem a ter diferentes justificativas.

²⁶ Estereótipos são esquemas coletivos preexistentes de representação cultural que antecipam imagens uns dos outros (FERREIRA; VALENTE, 2015).

²⁷ “Nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão. Mas nossa autointerpretação dominante nos vê como continuidade perfeita de uma sociedade que jamais conheceu a escravidão a não ser modo muito datado e localizado” (SOUZA, 2017).

desigualdade no presente. Entende-se, entretanto, que não há justiça social sem a redistribuição de recursos com a consequente igualdade de oportunidades (LEE, 2014; BAYMA, 2012).

A redistribuição de recursos se relaciona com a melhor distribuição de oportunidades – implicação que todos as pessoas, se atendidos alguns critérios, tenham acesso a certos direitos políticos ou legais, sendo inaceitável qualquer circunstância arbitrária que afete a capacidade dos sujeitos de alcançar determinado resultado (KAWAGOE; MATSUBAE; TAKIZAWA, 2018; COHEN; EXNER; GANDOLFI, 2018).

Cabe ilustrar, de passagem, conforme teoria de John Rawls (1997), que a justiça por equidade não prescinde da igualdade de oportunidades²⁸. É necessário garantir que todos tenham acesso às posições de autoridade e que as desigualdades sociais e econômicas sejam “organizadas” de modo que todos se beneficiem delas. As instituições devem assegurar aos indivíduos a posse plena aos meios produtivos e ao capital humano para serem membros totalmente cooperativos de uma sociedade. Não se trata simplesmente de uma distribuição de renda para aqueles que tem menos recursos, mas criar um ambiente no qual os cidadãos em condições iguais possam cooperar socialmente lidando com os seus próprios problemas.

A desigualdade de oportunidades tem implicações diretas na renda e na escolaridade da população. Neste sentido, Bourguignon, Ferreira e Menéndez (2007) identificaram que a desigualdade de oportunidades no contexto familiar, raça e região de origem contribuem para geração de desigualdade nos rendimentos entre os brasileiros. E ainda, Carvalho e Waltenberg (2015) concluíram que a baixa instrução do chefe do domicílio e a baixa renda domiciliar *per capita* são as circunstâncias que mais contribuem para a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior. Por fim, Figueirêdo, Nogueira e Santana (2014), analisando os microdados do ENEM 2010, observaram que um indivíduo afetado por

²⁸ O debate sobre essa justificativa repousa principalmente na forma de definição dos critérios que serão utilizados para proceder a distribuição de recursos objetivando a igualdade de oportunidades. A forma universalista ou unidimensional defende a utilização de um único critério que contemple qualquer contexto e que facilite o processo decisório. Alternativamente, a forma multidimensional advoga pela utilização de mais de um parâmetro, considerando as especificidades de cada caso, por exemplo, a política de cotas para ingresso na educação brasileira que utiliza concomitantemente os critérios de procedência escolar com raça, renda e/ou deficiência (SILVA, 2017a).

circunstâncias desfavoráveis, como de renda, escolaridade dos pais e escola de procedência, precisa se esforçar 99,38% a mais para estar entre os 5% com as melhores notas em relação a outros não afetados por essas circunstâncias.

Sob a justificativa da **identidade e reconhecimento**, ações afirmativas são implementadas visando a justiça social na perspectiva do reconhecimento dos valores culturais e da identidade dos grupos minoritários, o que normalmente acontece naquelas ações endereçadas aos indígenas (MCCRUDEN, 2015; BAYMA, 2012).

O quinto argumento é o da **diversidade ou pluralismo**. Entende-se que uma “mistura maior na composição de escolas, universidades, forças policiais e emprego é bom para a sociedade e para a organização que se dedica à ação afirmativa” (MCCRUDEN, 2015, p. 251, tradução nossa). Trata-se da justificativa que amplia a percepção dos atores beneficiários, já que todos os envolvidos obtêm algum ganho. O contato intergrupalo possibilitado pelo aumento da diversidade pode resultar no aumento da motivação, do envolvimento cidadão, da compreensão racial e cultural, bem como reduzir o preconceito e a discriminação²⁹. A introdução da diversidade pode apresentar diferentes percepções e pontos de vista ao indivíduo que formarão uma visão de mundo mais ampla (AL-KRENAWI, 2016; PETTIGREW, 2015) e ainda criar as condições necessárias para a interação entre diversos grupos de diferentes origens (PIKE; KUH, 2006).

Essa justificativa foi usada para a implantação das cotas no ensino superior na França, visando o aumento da diversidade do corpo estudantil com a ampliação do acesso dos imigrantes às universidades (BAYMA, 2012).

Por fim, as ações afirmativas podem ser implementadas para fomentar a **coesão e harmonia social** em sociedades onde a desigualdade extrema resultou ou poderia resultar em conflitos urbanos (MCCRUDEN, 2015). Destaca-se aqui o contexto das primeiras ações afirmativas nos EUA.

Baseadas em justificativas aqui comentadas, as ações afirmativas foram implementadas em diversos países, como nos EUA, Reino Unido, Índia, Nigéria, Malásia, França, África do Sul, Israel entre outros, variando os objetivos (acesso à educação, emprego, cargos e funções públicas), formatos e destinatários, conforme o país de ocorrência (AL-KRENAWI, 2016; SOWELL, 2016; CHEN, 2015).

²⁹ Preconceito é “uma antipatia baseada em uma generalização defeituosa e inflexível” (PETTIGREW, 2015, p. 828, tradução nossa) e discriminação é “uma rede complexa de arranjos institucionais que produz desigualdades entre grupos” (PETTIGREW, 2015, p. 828, tradução nossa).

A implementação das ações afirmativas em diferentes países pode estar relacionada com a consolidação das instituições democráticas e com o nível de educação da população. Nessas condições o Estado está mais preparado para lidar com a discriminação pretérita e consegue justificar as ações que beneficiem um grupo determinado. “A educação produz maior tolerância, mais aceitação da diversidade e menos xenofobia” (SOMMER; ASAL, 2018, p. 366, tradução nossa).

A Índia é o país que foi pioneiro na implantação das ações afirmativas. Para entender como surgiram, faz-se necessário observar brevemente o contexto. A tradição religiosa do hinduísmo – que é seguida por quase 80% da população, dividiu seus seguidores em quatro castas (*brâmanes*, *xátrias*, *vaixás* e *sudras*) e outro grupo sem casta (*dalits*). Com isso se desenvolveu uma hierarquia social que resultou em diferentes níveis de discriminação que se manifestam de várias formas, geram segregação espacial e matrimonial, restrição ao crédito e a ocorrência de um padrão específico de crimes contra os membros das castas “inferiores” (GIRARD, 2018).³⁰

As castas são hereditárias, exclusivas, imutáveis e orientadas por um conceito de pureza. As pessoas na base dessa hierarquia são consideradas impuras e “intocáveis” (GILLE, 2018). Além disso há milhares de tribos na Índia – *adivasis* (povos nativos), aborígenes, *vanvasis* (habitantes da floresta) e povos indígenas que vivem em comunidades que estão à margem da sociedade indiana e sofrem discriminação (RUPAVATH, 2016).

No contexto de racismo estrutural foram implementadas ações afirmativas. Há registros dessas experiências no serviço público em favor das castas “inferiores” desde 1918. A partir de 1949 passaram a ser previstas na Constituição do país (SOMMER; ASAL, 2018; MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018).

Atualmente a Índia é um dos países que mais implementa ações afirmativas, sendo a cota eleitoral a principal forma do combate à discriminação baseada nas castas (GIRARD, 2018). Além desse tipo de cota, quase a metade dos cargos públicos é reservada para membros das castas inferiores, indígenas e mulçumanos, que quando são contratados se tornam servidores públicos vitalícios. Na Índia as reservas para preenchimento de cargos públicos têm uma importância estratégica

³⁰ Segundo Silvio Almeida (2019), todo racismo é estrutural na medida em que “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”.

para a economia já que representam até 65% dos empregos formais em alguns Estados (GILLE, 2018).

As ações afirmativas tiveram origem na Índia, mas foi a partir do contexto de implementação nos EUA que o debate ganhou notoriedade. Nos EUA ocorreu um contexto de segregação racial. Os afro-americanos foram escravizados até a aprovação da 13ª Emenda em 1865 pelo Presidente Abraham Lincoln (SOMMER; ASAL, 2018). Por mais que o sistema escravagista tenha sido realidade em diversos países, nos EUA houve um contexto próprio caracterizado pela guerra civil e por reduzida miscigenação (KAUFMANN, 2007).

Mesmo após a abolição da escravatura, a segregação racial continuou no país, inclusive com a legitimidade do Estado³¹. O sistema *Jim Crow*³², um conjunto de leis que esteve vigente entre os anos de 1876 e 1965, impôs diversas restrições ao exercício dos direitos civis e políticos dos negros, como ao casamento interracial, ao sufrágio, à propriedade privada, à educação, à manifestação pública, entre outras. A doutrina jurídica “separado, mas igual” (*separate but equal*) do período limitava o acesso dos negros aos espaços públicos e privados (BAYMA, 2012; KAUFMANN, 2007).

A agenda segregacionista começou a mudar com o fim da Segunda Guerra Mundial aliada à luta do movimento negro organizado, ao Movimento dos Direitos Civis, que destacou lideranças como Martin Luther King Jr. e Malcom X, e a sucessivos protestos violentos, em especial os episódio do *Watts Riots*³³ (CHEN, 2015; BAYMA, 2012).

No mesmo período se intensificou o debate político acerca da urgência das ações afirmativas compensatórias, resultando na criação de medidas direcionadas

³¹ Kaufmann (2007) comenta várias dessas decisões: caso *United States versus Cruikshank*, que declarou a inconstitucionalidade de uma lei que estabelecia direitos civis para proteger os negros de ações discriminatórias pelo Estado ou por particulares; caso *Pace versus Alabama* 106 U. S 313, que declarou a constitucionalidade de uma lei do Estado do Alabama que vedava os casamentos interraciais e que penalizava as pessoas casadas da mesma raça se cometessem adultério com de raça distinta; caso *United States versus Harri*, que declarou inconstitucional a *Ku Klux Klan Act*, que proibia manifestações racistas; caso *Plessy versus Fergusson*, que declarou a constitucionalidade de um estatuto que determinava que as acomodações no transporte por estrada de ferro deveriam ser iguais, mas separadas para os brancos e para os negros.

³² *Jim Crow* trata-se de um sistema no qual a ancestralidade importava mais do que a aparência física, ou seja, o indivíduo poderia não ter os fenótipos (características observáveis de uma população) dos negros e mesmo assim ser considerado como um. Além disso a categorização da raça era bi racial (branco ou negro), sem categorizações intermediárias (BAYMA, 2012).

³³ Chamado de “motim racial”, *Watts Riots* foi uma reação à tentativa de prisão de Marquette Frye no distrito de Watts, Los Angeles, em 11 de agosto de 1965, resultando em mais de 30 mortes e quase mil prédios danificados (ROTHMAN, 2015).

às vítimas da segregação racial (SOMMER; ASAL, 2018; CHEN, 2015; KAUFMANN, 2007).

A partir da década de 1960 outras ações afirmativas foram criadas com a política implementada pelo Presidente John Kennedy³⁴ e seus sucessores direcionadas a minorias diversas, como mulheres, pessoas com deficiência, latinos, asiáticos-americanos, nativos americanos e veteranos de guerra. Também foi nesse período que as leis segregacionistas foram deslegitimadas (KAUFMANN, 2007) e que a Suprema Corte dos EUA alterou seu entendimento para fomentar as ações afirmativas (FUGÈRE et al., 2016; CRUZ, 2003).

Passado esse momento, o entendimento de alguns Estados americanos sobre a questão mudou sensivelmente. Nos últimos vinte anos, as ações afirmativas – especialmente as raciais, foram banidas em pelo menos sete Estados por meio de decisões judiciais e legislativas, com o fundamento na transitoriedade das ações afirmativas ou como resultado de consultas públicas. Além disso a Suprema Corte indicou que ampliará essas proibições em 2030 (HILL, 2017; YAGAN, 2016). Para reduzir os efeitos desse banimento, outras ações foram implementadas, como os *top-x percent plans*³⁵ (KOJIMA, 2012).

Estudos que avaliam os resultados das ações afirmativas nos EUA são normalmente divergentes. Quanto à educação, há pesquisas que apontam benefícios para os estudantes negros, que se formam, aumentam sua renda e se envolvem em assuntos comunitários. Há também posições diametralmente opostas no sentido de que os estudantes negros despreparados academicamente são admitidos em universidades e obtêm resultados insatisfatórios. Essas pesquisas variam conforme o contexto pesquisado e os critérios de avaliação. Entretanto, estudos qualitativos tendem a identificar positivamente o impacto social das ações afirmativas (CHEN, 2015).

Quanto ao Brasil, a mitigação das desigualdades sociais é um dos grandes desafios. Segundo a síntese dos indicadores sociais publicada pelo IBGE (2018b), utilizando o critério cor ou raça, em 2017 os brancos ganhavam em média 72,5%

³⁴ As ações afirmativas destinadas a promoção da igualdade entre os negros e brancos foram determinadas na Ordem Executiva n. 10.925, assinada pelo presidente John F. Kennedy em 06 de março de 1963 (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018).

³⁵ Os *top-x percent plans* são medidas que facilitam ou garantem o acesso ao ensino superior a determinada porcentagem dos estudantes com as melhores notas em escolas selecionadas (HILL, 2017).

mais do que pretos ou pardos e os homens ganhavam em média 29,7% mais que as mulheres. Há ainda outros indicadores que visibilizam a desigualdade como a taxa de desocupação (31,97% maior entre os pretos ou pardos) e de pessoas ocupadas em trabalhos informais (28,14% maior entre os pretos ou pardos).

As desigualdades também se manifestam na violência letal. Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídio no país eram pessoas negras, sendo que quase três quartos delas possuíam apenas até sete anos de estudo. Em 10 anos (2007 a 2017), a taxa de homicídio de negros³⁶ cresceu dez vezes mais do que de não negros (IPEA; FBSP, 2019).

Outros dados revelam que as políticas de encarceramento no Brasil são mais direcionadas às pessoas jovens, negras e de baixa escolaridade³⁷. Das 726.354 pessoas privadas de liberdade em junho de 2017, 59% delas tinham de 18 a 29 anos de idade, 51,3% ainda não possuíam o ensino fundamental completo e 63,6% eram pretas ou pardas (DEPEN, 2019).

Atualmente os indígenas no Brasil enfrentam riscos mais graves do que em qualquer outro tempo desde a promulgação da última Constituição Federal. Essa situação se deve à exploração das terras indígenas, discriminação, violações aos direitos humanos, mortalidade infantil, adoção ilegal de crianças, suicídios entre jovens, falta de acesso à justiça e outros fatores (ONU, 2016).

As pessoas com deficiência, por sua vez, eram 23,9% da população brasileira, conforme os dados do último censo disponível (IBGE, 2012), entretanto, representavam apenas 1% do mercado formal de trabalho em 2017 (MTE, 2018).

Especificamente quanto à desigualdade racial, não houve no Brasil uma segregação institucionalizada que causou conflitos interraciais no formato daqueles que ocorreram nos EUA e na África do Sul; o modo de colonização do território brasileiro favoreceu à miscigenação e a diversidade da população. Essa dimensão

³⁶ Há uma discussão sobre o que é ser negro. Normalmente, para fins censitários, os negros contemplam as pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas (JACCOUD; BEGHIN, 2002). Entretanto, para Almeida (2019): “assim como o privilégio faz de alguém branco, são as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais, e não somente a cor da pele ou o formato do rosto, que fazem de alguém negro. Características físicas ou práticas culturais são apenas dispositivos materiais de classificação racial que fazem incidir o mecanismo de distribuição de privilégios e de desvantagens políticas, econômicas e afetivas”.

³⁷ Para Souza (2017), “outro fator que perdura até nossos dias é que o medo dos escravistas da “rebelião negra” se transforma e é substituído pela definição do negro como “inimigo da ordem”. Sendo a “ordem” percebida já no seu sentido moderno de significar decoro, respeito à propriedade e segurança. Vem daí, portanto, o uso sistemático da polícia como forma de intimidação, repressão e humilhação dos setores mais pobres da população”.

histórica criou uma aparente efetividade isonômica, tornando desnecessária, à luz do senso comum, qualquer tentativa de estabelecer critérios discriminadores para promover a igualdade (ALMEIDA, 2019; KAUFMANN, 2007).

Entretanto, há ainda no Brasil desigualdade social baseada na raça, oriunda sobretudo da prática escravocrata pretérita, da forma precária de distribuição de renda e das restrições aos direitos e serviços públicos (SCHWARCZ, 2019). É certo que “negar o ódio entre raças ou conflito violento no Brasil é, no mínimo, demonstrar a falta de sensibilidade de alguns grupos para as questões sociais existentes” (SILVA, 2017a, p. 443).

As políticas públicas no Brasil sempre tiveram um caráter fragmentado, desorganizado e seletivo, alicerçadas no mérito e não na perspectiva universalizante dos direitos e na emancipação dos sujeitos. A partir da década de 1980, com a redemocratização e com o fortalecimento dos movimentos sociais, propostas para a redução das desigualdades sociais foram debatidas e implementadas pelo Estado (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018).

Entretanto foi com a Constituição Federal de 1988 que se legitimou as ações afirmativas no âmbito jurídico (BRASIL, 1988). Embora o princípio da igualdade³⁸ já estivesse positivado nas Constituições Federais pretéritas, foi essa que avançou no sentido da perspectiva da igualdade material ou substancial, na qual Estado não apenas impede o tratamento desigual, mas reconhece a desigualdade e promove ações (por isso afirmativas, no sentido de realizar uma ação) visando extinguir ou minorar as discriminações (LENZA, 2006).

Nessa perspectiva para alcançar maiores níveis de igualdade se faz necessária uma postura reativa do Estado, sendo as violações à igualdade não apenas práticas meramente isoladas, mas fatos históricos com consequências estruturais que reverberam a longo prazo (FRYER; LOURY, 2005).

A partir de 2001 como resultado da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata³⁹, promovida

³⁸ O princípio da igualdade é aquele que busca efetivar a igualdade de possibilidades virtuais, impedindo a prática de deliberados tipos e intensidades de desigualdades (MORAES, 2006). O seu conteúdo está relacionado com justiça social, com os direitos sociais constitucionais e com o princípio da dignidade da pessoa humana (RENAULT; VIANA; CANTELLI, 2000).

³⁹ Consta expressamente na declaração e programa de ação que resultaram da Conferência, a solicitação para que os países criassem políticas públicas de ações afirmativas com a intenção de assegurar a não-discriminação, em especial no acesso aos serviços sociais, emprego, moradia, educação e atenção à saúde (ONU, 2001).

pela ONU em Durban, África do Sul, houve o desenvolvimento de uma agenda nacional para a redução das desigualdades raciais no país instrumentalizada pelas ações afirmativas (IIZUKA, 2016). No ano seguinte o Brasil positivou os compromissos assumidos na Conferência por meio da edição do Decreto n. 4.228/02, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas (BRASIL, 2002). Desde então ações afirmativas foram implementadas no Brasil direcionadas principalmente às mulheres⁴⁰, aos negros⁴¹ e às pessoas com deficiência⁴².

Passado o contexto histórico serão apresentados resultados de alguns estudos recentes que buscaram avaliar os efeitos das ações afirmativas em contextos diversos. Esse esforço avaliativo é importante pois a implementação das ações afirmativas pode ter diversos efeitos indiretos, inclusive para os destinatários delas (KALETSKI; PRAKASH, 2016; KOJIMA, 2012) podendo resultar em consequências conflitantes com seus propósitos originais (GILLE, 2018).

Uma das perspectivas analisadas foi do impacto das ações afirmativas para o esforço dos envolvidos. Bracha, Cohen e Conell-Price (2019), examinando o efeito das ações afirmativas baseadas em gênero no desempenho em exames de admissão de matemática, descobriram que as mulheres com altas habilidades reduziram o esforço em resposta às ações afirmativas, resultando em consequências negativas não intencionais para o desempenho das mulheres e para o fomento aos estereótipos de gênero. Resultado semelhante encontraram Dulleck et al. (2017) em outro contexto, em que as ações afirmativas desencorajaram o esforço na ausência de um estereótipo negativo.

Já Fryer e Loury (2005), de forma oposta, afirmaram que as conclusões sobre o impacto das ações afirmativas nos incentivos ao esforço dos beneficiários são infundadas, pois dependem unicamente do contexto nos quais foram introduzidas, ou seja, os resultados de pesquisas que utilizam unicamente esse tipo de critério devem ser postos em xeque.

⁴⁰ A edição da Lei n. 9.504/97, que regulamenta o processo eleitoral. Estabelece que cada partido deve reservar o mínimo de 30% e o máximo o de 70% para candidaturas de cada sexo (BRASIL, 1997).

⁴¹ A edição do Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288/10, no qual legitima vários programas, ações e objetivos do Estado visando fomentar a participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade na vida econômica, social, política e cultural do país (BRASIL, 2010).

⁴² São exemplos o estabelecimento da Política nacional para a integração da pessoa com deficiência pela Lei n. 7.853/89 (BRASIL, 1989); as cotas instituídas pela Lei n. 8.213/91, que obriga as empresas com 100 empregados ou mais a preencherem de 2% a 5% de seus postos com pessoas com deficiência ou reabilitadas (BRASIL, 1991).

As pesquisas de Fallucci e Quercia (2018) trouxeram resultados relevantes quanto à interação entre os que são destinatários das ações afirmativas e os que não são. Concluíram que a política de ação afirmativa aumentou a participação de sujeitos da categoria desfavorecida sem desencorajar a participação de sujeitos favorecidos. Também observaram que a ameaça de retaliação pode desafiar os efeitos positivos da política de ação afirmativa, reduzindo a disposição para participarem da categoria desfavorecida.

Investigando os efeitos das ações afirmativas de gênero para o desempenho de equipes, Kölle (2017) não identificou prejuízo ao desempenho e a cooperação dentro das equipes, concluindo que cotas de gênero podem ter o efeito intencional de promover as mulheres sem prejudicar a eficiência. Ainda sobre esse tipo de ação afirmativa, um estudo empírico de Beaurain e Masclet (2016) constatou que a introdução de uma cota reduziu significativamente a discriminação de gênero e que o desempenho da empresa não foi afetado por isso.

Para Rosen (2017), os países que implementaram as cotas de gênero na política possibilitaram o aumento da representação das mulheres mais rapidamente do que outros que não implementaram. Verificou que as cotas eleitorais na Índia afetaram a discriminação cotidiana, alterando o comportamento dos membros das castas dominantes ao reduzir a probabilidade de segregação espacial em cerca de um quinto (GIRARD, 2018). Ainda na Índia, Kaletski e Prakash (2016) constataram que a reserva de vagas na política diminuiu a incidência do trabalho infantil, tendo a relação com a mitigação da pobreza.

No âmbito da educação, Veloso (2018) concluiu que as ações afirmativas para ingresso no ensino superior no Chile aumentaram a participação nos testes admissionais de estudantes de baixa renda e daqueles que possuíam níveis mais altos de habilidades de aprendizagem.

Por fim, Hill (2017) identificou uma redução na quantidade de indivíduos de grupos minoritários que se formaram em cursos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática em universidades públicas altamente seletivas após a proibição de ações afirmativas em alguns Estados americanos.

Há outros estudos que se propuseram identificar a opinião pública sobre as ações afirmativas, em especial às causas que podem fazer os indivíduos se oporem a elas. A definição, a configuração e o contexto das ações podem variar, tornando desafiador a tentativa de mensurar a opinião pública sobre o tema (CHEN, 2015).

Fugère et al. (2016) e Fryer e Loury (2005) descobriram que a oposição dos americanos brancos poderia acontecer por causa das percepções políticas negativas associadas ao termo “ações afirmativas” – como tratamento preferencial, discriminação reversa⁴³, injustiça e não necessariamente às justificativas das ações afirmativas – como igualdade de oportunidades.

Jonge (2015) constatou que as ações afirmativas destinadas à inclusão de mulheres no mercado de trabalho na China e na Índia eram percebidas como geradoras de ineficiências e custos, limitando a discricionariedade das empresas para promover por mérito. Por fim, fazendo uma análise do debate acerca das ações afirmativas para a igualdade racial no Brasil, Jaccoud e Beghin (2002) constataram que aqueles que se opuseram a essas ações não acreditavam na discriminação racial ou não as reconheceram como instrumentos adequados para combater a discriminação.

As ações afirmativas são medidas que podem assumir uma miríade de configurações, ser sustentadas por diferentes justificativas e objetivar resultados distintos, assim como as inovações sociais emancipatórias. A presente pesquisa propõe analisar um tipo de ação afirmativa que é a política de cotas para ingresso no ensino superior, discutida a seguir.

2.2 A POLÍTICA DE COTAS

A política pública é um “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações” (SOUZA, 2006, p. 26). Dito de outro modo, trata-se de uma etapa na qual os governos implementam programas visando a produção de um determinado resultado. Em síntese, “políticas são politicamente consequentes” (SOMMER; ASAL, 2018, p. 363, tradução nossa). Podem ser usadas como uma estratégia para alterar as preferências, crenças e comportamentos de indivíduos e grupos organizados.

A política de cotas, em especial, é uma política pública de ação afirmativa que objetiva a universalização do acesso à educação por meio da implementação de incentivos provisórios a membros de grupos minoritários com baixo poder

⁴³ A discriminação reversa é o tratamento injusto para com os membros de um grupo majoritário como resultado não intencional da política de ação afirmativa (BEURAIN; MASLET, 2016).

econômico, oriundos de escolas públicas, minorias étnicas/raciais e/ou pessoas com deficiência (SOUZA; BRANDALISE, 2016).

As medidas buscam universalizar o acesso ao ensino técnico e superior em instituições públicas e com isso mitigar as desigualdades sociais. Tratam-se de uma discriminação positiva que procede de forma desigual aos desiguais na medida das suas desigualdades – princípio da equidade, buscando corrigir essa distorção e criando oportunidades justas.

A experiência brasileira com cotas nas universidades iniciou no ano 2000 na UERJ e na UENF com a edição de leis estaduais. Todavia foi com a sanção do Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/01, que incluiu nos seus objetivos e metas a criação de programas visando o acesso das minorias e vítimas de discriminação à educação superior, que várias instituições públicas adotaram a reserva de vagas para alunos pretos, pardos, indígenas, com baixa renda ou oriundos de escola pública (MENDES JÚNIOR, 2014). A política de cotas até então era definida pelas próprias universidades, resultando em configurações de cotas distintas e suscetíveis à insegurança jurídica.

Em 2012 houve o julgamento da ADPF n. 186, ajuizada pelo Partido Político Democratas, no qual o STF decidiu pela constitucionalidade da política de cotas na seleção de estudantes da UnB, legitimando as iniciativas das demais universidades.

A política de cotas para ingresso na educação foi implementada de forma descentralizada até 2012 (KARRUZ, 2018), quando ocorreu a aprovação e sanção do Projeto de Lei nº 73/99, que após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, foi transformada na Lei nº 12.711/2012 – a chamada Lei de cotas. Com ela, as universidades federais e IFs passaram a adotar obrigatoriamente a reserva de vagas⁴⁴ nos cursos técnicos e graduação (BRASIL, 2012).

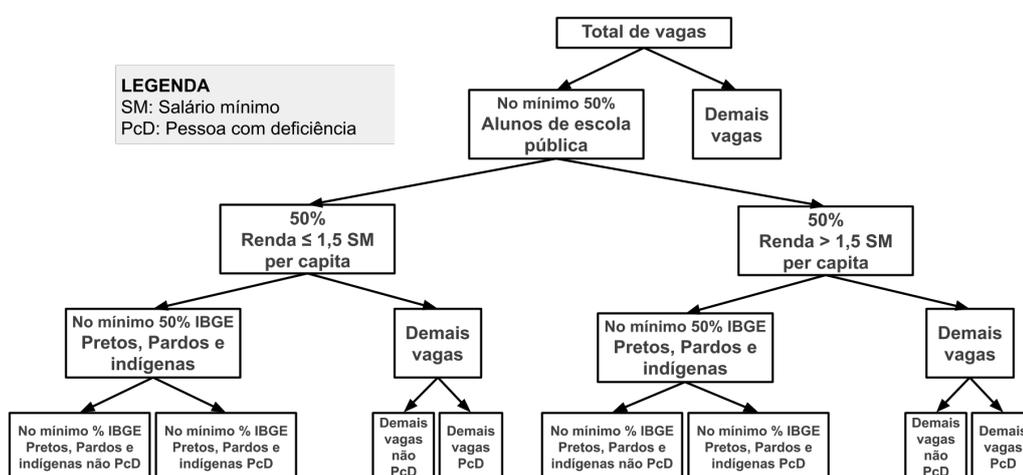
A Lei garante a reserva de 50% das vagas por curso e por turno a alunos oriundos integralmente de escolas públicas – cotas sociais, em cursos regulares ou da EJA. Do percentual, ou seja, 25% do total das vagas, devem ser destinados aos estudantes que possuem renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Os outros 25% são destinados aos estudantes de escolas públicas, independentemente da renda familiar. As vagas reservadas que não forem preenchidas devem ser oferecidas a outro grupo de cotas (BRASIL, 2012).

⁴⁴ A política estabelecida pela Lei de cotas tem grande extensão, atingindo 109 instituições federais de ensino e o montante de 380.618 vagas em 2016 (INEP, 2017).

As cotas raciais são destinadas aos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e são definidas conforme a proporcionalidade dessa população na unidade da Federação onde está a instituição de ensino, segundo os resultados do último censo do IBGE. Essas vagas estão contabilizadas nas cotas sociais, ou seja, nos 50% do total do curso. A Lei nº 13.409/2016 acrescentou a reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência⁴⁵, cujo montante também é calculado proporcionalmente (BRASIL, 2012).

Na figura 2 há uma ilustração para melhor compreensão da política de cotas na educação vigente no país.

Figura 2 – Divisão da reserva de vagas



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As instituições de ensino podem exigir a comprovação da origem escolar dos candidatos cotistas – do ensino fundamental em escola pública, se selecionados para ocupar vagas reservadas em cursos técnicos ou do ensino médio, se selecionados para as vagas de graduação. Os selecionados às vagas para pessoas com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* precisam comprovar a renda. Por fim, os selecionados às vagas para pessoas pretas, pardas ou indígenas precisam também apresentar uma declaração para atender a essa condição (BRASIL, 2012).

⁴⁵ Para o preenchimento das vagas reservadas, considera-se pessoas com deficiência aquelas com deficiência física, auditiva, visual, mental ou múltiplas. O Decreto n. 3.298/1999 caracteriza objetivamente cada uma dessas condições (BRASIL, 1999).

Segundo a Lei de cotas (BRASIL, 2012) é facultado ao candidato concorrer a uma das vagas reservadas, ou seja, mesmo que atenda a todos os requisitos necessários para concorrer a uma das vagas, poderá optar por não o fazer. Entretanto, caso se inscreva e seja selecionado para uma delas, poderá ter a matrícula cancelada se não obtiver êxito na comprovação dos requisitos para preenchê-las ou se foi identificada alguma fraude nesse processo.

A Lei de cotas regulamentada pelo Decreto n. 7.824/12, que define as condições gerais da reserva de vagas, estabeleceu a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de ensino superior. A Portaria Normativa n. 18/12, editada pelo Ministério da Educação, estabeleceu os conceitos básicos para aplicação da Lei, previu as modalidades das reservas de vagas, as fórmulas para o cálculo da baixa renda, bem como fixou as condições para a concorrência das vagas reservadas.

A Lei de cotas vigente criou uma política pública de ação afirmativa baseada, sobretudo, na redistribuição de oportunidades. “A reserva de vagas é uma regulação de quantidades, desenhada para endereçar falhas alocativas, como externalidades e distorções na distribuição de oportunidades” (KARRUZ, 2018, p. 418).

A implantação das ações afirmativas na educação superior se mostra pertinente diante dos sinais de ineficácia das políticas públicas para a educação básica (BATISTA, 2018). Entretanto, fomentar o acesso ao ensino superior é apenas uma etapa para a universalização da educação. É necessário garantir as condições para que os alunos consigam frequentar e concluir com êxito seus estudos, o que importa na implementação de medidas concomitantes para melhorar a educação básica (BAYMA, 2012).

Desde a sua implementação, alguns aspectos da Lei de cotas têm recebido críticas diversas, algumas com fundamento no senso comum e outras em pesquisas científicas.

A Lei de cotas aplica regras iguais a todas as ofertas, desconsiderando a composição sociodemográfica dos alunos, bem como os retornos materiais e simbólicos de cada curso e universidade (KARRUZ, 2018). Também não considera as desigualdades educacionais que existem na rede pública de ensino, na qual os alunos de colégios de aplicação e IFs tendem a ter resultados melhores do que de outras escolas estaduais (MEDEIROS; MELLO NETO; GOMES, 2016), muito menos

a porcentagem de estudantes que concluíram todo ensino médio em escola pública (RISTOFF, 2014)⁴⁶.

A identificação racial por meio da autodeclaração de pretos, pardos e indígenas, baseada unicamente na aparência, torna-se facilmente burlável por não exigir qualquer comprovação. Antes da Lei de cotas existiam instituições que aplicavam o critério da heterodeclaração, no qual a declaração era validada por uma comissão interna, o que também era controverso (MEDEIROS; MELLO NETO; GOMES, 2016).

A Lei de cotas agrupa os pretos, pardos e indígenas em uma grande categoria, desconsiderando as diferenças de representatividade, sociais e econômicas entre os grupos (MEDEIROS; MELLO NETO; GOMES, 2016). E ainda, em alguns contextos, as vantagens para o acesso ao ensino superior de brancos, pardos e amarelos em relação aos pretos podem ser semelhantes (RIBEIRO; CINEVIVA; BRITO, 2014).

A não obrigatoriedade da concomitância de vagas ou concorrência paralela intra e intergrupo⁴⁷ tende a aumentar a concorrência e conseqüentemente a nota de corte em alguns tipos de cotas, dificultando o acesso dos grupos minoritários (NOGUEIRA et al., 2017).

Durante a implementação da política de cotas estudos de caso foram realizados em universidades públicas – UEPG, UFRGS, UFBA, UFPI, UFMG, UFS e UFSC e revelaram alguns desafios postos para as instituições. Os apontamentos não são necessariamente resultados da ineficiência da Lei de cotas, mas conseqüências das demandas específicas oriundas dos alunos cotistas nos processos institucionais e nas relações que estabelecem na/com a universidade.

Estudos observaram resistências internas para a implementação das cotas. Por se tratar de um assunto controverso, houve discussões sobre a necessidade e a melhor configuração da política pela comunidade acadêmica. Entretanto, após o início da implementação, não houve a continuidade dessas discussões, que poderiam contribuir para conscientização dos envolvidos, a mobilização de outras

⁴⁶ A Lei de cotas estabelece que a metade das vagas do ensino superior é destinada para as pessoas que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, sem ter correspondência com a realidade brasileira, já que não há um censo que indique essa porcentagem.

⁴⁷ A não obrigatoriedade da concomitância de vaga ou concorrência paralela intra e inter grupo é a situação na qual o candidato concorre as vagas do tipo de cota que optou e pela ampla concorrência concomitantemente. É facultado à cada instituição de ensino superior proceder desta forma, segundo a Lei de cotas (BRASIL, 2012).

peças para o aprimoramento da política de cotas e a redução da discriminação por parte de outros alunos e servidores (LEMOS, 2017; SOUZA; BRANDALISE, 2016; BATISTA, 2015).

O preconceito, a discriminação e as tensões entre grupos que existem na sociedade são comumente reproduzidos no ambiente acadêmico. A política de cotas não pode aumentá-los ou legitimá-los (LEMOS, 2017).

Houve também relatos de dificuldades para as universidades estabelecerem formas eficientes de divulgação da política de cotas para público alvo, bem como para a ocupação das vagas (DIAS; BAX, 2016).

Outro desafio foi adaptar os processos institucionais e possibilitar a distribuição de recursos para atender a realidade dos cotistas. Os estudantes ingressam nas instituições por um procedimento diferenciado, que reconhece as suas especificidades. Logo se faz necessária a implementação de estratégias institucionais para fomentar a permanência e êxito deles. Parte das especificidades se referem às demandas para compra de livros, oportunidades de complementação da renda, como bolsas de pesquisa e extensão, estágios e monitorias, auxílios para a alimentação, transporte e moradia, além de outras medidas para suprir a defasagem que alguns estudantes têm em relação aos conteúdos da educação básica (ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018; SOUZA; BRANDALISE, 2016; PEIXOTO et al., 2016; PASSOS; GOMES, 2014).

Além dos estudos sobre a implementação da política de cotas nas universidades, outras pesquisas buscaram investigar os efeitos da política nos alunos em relação ao desempenho e evasão. Ao comparar o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas deve-se atentar para a existência de variáveis diversas que podem ser determinantes para o resultado, como qualidade do ensino nas escolas das quais os alunos são egressos, o currículo do curso que frequentam e a renda familiar (PEIXOTO et al., 2016). Além disso, os estudos encontrados têm diferentes metodologias e recortes temporais – inclusive anteriores a Lei de cotas, o que pode explicar alguns dos resultados conflitantes. De todo modo, observa-se que há experiências consolidadas e com resultados mensuráveis, evidenciando o impacto social positivo que a política de cotas proporciona.

Quanto ao desempenho acadêmico dos alunos cotistas, este não se mostrou diferente dos demais alunos na UEPG (SOUZA; BRANDALISE, 2016), em um *campus* da UFU (COHEN; EXNER; GANDOLF, 2018) e no ENADE de 2012 a

2014 (WAINER; MELGUIZO, 2018), evidenciando que os alunos conseguiram ser inseridos e responder às exigências da vida acadêmica como qualquer outro matriculado.

Já em outro estudo, os alunos cotistas dos cursos superiores de nutrição obtiveram um desempenho superior aos demais alunos no ENADE (ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018). Também há achados diametralmente opostos, com os cotistas com o rendimento inferior aos não cotistas na UFBA (PEIXOTO et. al., 2016) e na UFRJ (MENDES JÚNIOR, 2014).

Quanto à evasão, os cotistas se evadiram menos de seus cursos na UFRJ (MENDES JÚNIOR, 2014) e na UEPG (SOUZA; BRANDALISE, 2016), concluindo-se que a valoração dos conhecimentos que adquiriram nos cursos resultou em maior persistência e êxito. Campos et al. (2017), por sua vez, não identificaram efeitos das cotas nas taxas de evasão dos ingressantes das áreas de Negócios e de Ciências Contábeis de uma universidade federal.

Outros estudos buscaram identificar avanços na universalização do acesso ao ensino superior. Batista (2018) observou um aumento significativo na quantidade de alunos autodeclarados negros em cursos com grande demanda, como Direito e Medicina na UFRGS no período de 2008 a 2014. Resultado semelhante foi encontrado por Trevisol e Nierotka (2016) na UFFS e por Silva et al. (2018) na UNICAMP.

Artes e Ricoldi (2015), analisando os microdados dos Censos Demográficos, observaram que os negros tiveram um grande avanço na taxa de matrícula no ensino superior (387,8%, mulheres e 319,3%, homens, ambos para mais). Entretanto os negros continuavam com taxas inferiores aos brancos em todas as regiões brasileiras. Achado semelhante encontrou Ristoff (2014), analisando as respostas aos questionários socioeconômicos das edições do ENADE de 2004 a 2012.

A política de cotas é um processo complexo e até controverso na comunidade acadêmica das instituições públicas de ensino superior, o que torna difícil mensurar a opinião pública sobre o tema, pois as pessoas tendem a modificar as suas preferências em pesquisas para se adequarem às normas sociais. Como parte das cotas são raciais, alguns respondentes podem ocultar a sua oposição à política com receio de serem julgados como racistas (TURGEON; CHAVES; WIVES,

2014). De todo modo, há vários estudos recentes que se ocuparam de estudar a opinião pública sob diferentes perspectivas.

Pesquisando a política de cotas raciais na UnB, Turgeon, Chaves e Wives (2014), identificaram que os estudantes brancos desaprovavam a política e que os negros, embora demonstrassem apoio, se sentiam inibidos de fazê-lo publicamente.

Lima, Neves, Bacellar e Silva (2014), por sua vez, observaram que os estudantes da UFS se mostraram majoritariamente contrários às cotas sociais e principalmente às cotas raciais. Verificaram que a oposição às cotas raciais cresceu, comparando os resultados anteriores e posteriores à implantação da política de cotas e ainda, que o contato entre os cotistas e não cotistas era reduzido no começo do curso. Resultado diverso foi encontrado na UEPG, onde os alunos foram majoritariamente (ou mais da metade) favoráveis à política de cotas (SOUZA; BRANDALISE, 2016). Na UFSC, 65,56% dos alunos pesquisados foram favoráveis às cotas para os alunos oriundos de escolas públicas, enquanto apenas 19,29% foram favoráveis às cotas para negros (CASSOLI, 2016).

Muito além da oposição de perspectivas, não se pode negar a história e a realidade reveladas em fatos. Ao compreender essas pesquisas também é necessário questionar o que é a opinião pública? Quais “discursos de verdade” reproduz? Seria possível que esses discursos tenham componentes racistas e discriminatórios? De todo modo, a política de cotas permite vislumbrar uma possibilidade de enfrentamento das demandas sociais com toda a sua complexidade gerando espaços e maiores níveis de inclusão (PEIXOTO et. al., 2016).

A política de cotas como resposta prática às desigualdades sociais, prevenindo à discriminação direta, redistribuindo recursos para grupos minoritários, promovendo a diversidade, a igualdade de oportunidades e o reconhecimento dos valores culturais, é uma medida necessária diante de todas as perversas consequências do racismo estrutural e precarização da vida que compõe a realidade brasileira. Contudo, como toda política pública, não prescinde de um escrutínio – e uma das formas de fazer isso é analisá-la a partir das inovações sociais geradoras de níveis de emancipação (cognitiva, social, econômica, política e ética).

A seguir se abordará o tema da inovação social, suas práticas e seus efeitos, em especial o emancipatório.

2.3 AS INOVAÇÕES SOCIAIS

A partir do século XX a inovação tem sido estudada pela academia em diferentes campos científicos, como tecnologia, economia, psicologia social, desenvolvimento urbano, movimentos sociais e gestão (CAJAIBA-SANTANA, 2014). Tornou-se sinônimo de inovação tecnológica e passou a ser compreendida como uma panaceia capaz de resolver a multiplicidade de problemas da atualidade (GODIN, 2012).

A inovação tecnológica é normalmente vinculada às proposições oriundas do pensamento Schumpeteriano, como impulsionador da geração de valor econômico (CAJAIBA-SANTANA, 2014; BIGNETTI, 2011). Uma outra perspectiva assume que as mudanças tecnológicas não são suficientes para superar os desafios da sociedade, exigindo distintas formas de práticas que melhorem a relação entre o indivíduo, a natureza e a sociedade (MAURER; SILVA, 2014).

É nesse contexto que as inovações sociais se apresentam como respostas aos problemas sociais atuais, como o declínio de algumas atividades econômicas, violência endêmica, envelhecimento da população, migração, mobilidade urbana, mudança climática e pobreza (NIJNIK et al., 2019; VAN WIJK et al., 2018).

Problemas sociais “são qualquer situação que impede que indivíduos, grupos ou comunidades sejam incluídos na sociedade” (OEIJ et al., 2019, tradução nossa) e sua superação não pode prescindir de uma visão holística e apurada dos contextos que permita avançar à consolidação dos territórios com desenvolvimento inclusivo e equitativo, considerando a diversidade e complexidade desses desafios (RAMOS; OROZCO, 2019).

O termo inovação social é utilizado sem apresentar uma definição consensual na comunidade acadêmica (SLEE, 2019). Há escritos sobre o tema desde o século XIX, quando se confundia com “socialismo” e “reforma social”. Apenas um século após o surgimento, o termo retornou ao debate acadêmico impulsionado por tendências como os discursos sobre a hegemonia da inovação tecnológica, a reestruturação econômica, respostas às demandas sociais e o fomento do engajamento dos cidadãos (NIJNIK et al., 2019; VAN DER HAVE; RUBALCABA, 2016; GODIN, 2012).

Analisando seis décadas de produção científica (1950-2014), Edwards-Schachter e Wallace (2015) identificaram 251 conceitos diferentes para inovação

social. Para os autores, a inovação social é um processo complexo que produz contínuos e novos *insights* intrínsecos a qualquer processo de inovação e a "babelização" do termo.

A inovação social possui várias concepções que variam conforme a visão teórica e o contexto dos pesquisadores que as elaboraram. Algumas perspectivas se aproximam da inovação tecnológica, com termos estritamente econômicos de mercado e com foco nas organizações privadas, sendo o “social” acrescentado para melhorar as condições de trabalho com o objetivo de ampliar a produtividade das organizações (JESSOP et al., 2013; MOULAERT et al., 2005). Há também estudos que apontam a relevância da inovação social promovida pela iniciativa privada para a criação de valor juntamente com o lucro (OEIJ et al., 2019).

Enfatizar unicamente os aspectos econômicos das inovações sociais pode conduzir a uma interpretação reducionista de seu potencial e dos seus efeitos, pois “tende a ignorar os aspectos macroeconômicos distintivos da inovação social como um conjunto interativo de práticas; além disso, negligencia os aspectos econômicos das inovações sociais que não são imediatamente econômicos em seus objetivos” (JESSOP et al., 2013, p. 111, tradução nossa).

Outra abordagem da inovação social releva as oportunidades que beneficiam o desenvolvimento sustentável e que geram benefícios ou respostas que atendam às necessidades sociais específicas (CORREIA; OLIVEIRA; GOMEZ, 2017).

Com o objetivo de resgatar o estado da arte, no quadro 5 estão os principais conceitos de inovação social em ordem cronológica que são referenciados pela literatura:

Quadro 5 – Conceitos de inovação social

Autores	Definições
Fairweather (1967)	Soluções alternativas para os problemas sociais com um mínimo de perturbação da ordem.
Taylor (1970)	Formas aperfeiçoadas de ação, novas formas de fazer as coisas, novas invenções sociais.
Mumford (2002)	A geração e a implementação de novas ideias sobre como as pessoas devem organizar atividades interpessoais ou interações sociais, para atender a uma ou mais metas em comum.
Cloutier (2003)	Uma resposta nova, definida na ação e com efeito duradouro, para uma situação social considerada insatisfatória, que busca o bem-estar dos indivíduos e/ou comunidades.
Moulaert et al. (2007)	Ferramenta para uma visão alternativa do desenvolvimento urbano, focada na satisfação de necessidades humanas (<i>empowerment</i>)

	através da inovação nas relações na comunidade e na governança comunitária.
Mulgan et al. (2007)	Novas ideias que funcionam na satisfação de objetivos sociais; atividades inovativas e serviços que são motivados pelo objetivo de satisfazer necessidades sociais e que são predominantemente desenvolvidas e difundidas através de organizações cujos propósitos primários são sociais.
Phills; Deiglmeier; Miller (2008)	Nova solução para um problema social que é mais eficaz, eficiente, sustentável ou são adaptações de soluções já existentes que revertam em valor para toda a sociedade e não somente para as empresas privadas.
Kimberlee et al. (2009)	Uso da imaginação ou criatividade para a mudança social, em vez da mudança tecnológica.
Andrew; Klein (2010)	É o resultado da reconfiguração das relações socioespaciais (de novas maneiras de localizar atividades sociais no espaço urbano e rural).
Murray; Caulier-Grice; Mulgan (2010)	Novas ideias (produtos, serviços e modelos) que, simultaneamente, respondem às necessidades sociais e criam novas relações sociais ou colaborações.
Bignetti (2011)	Resultado do conhecimento aplicado a necessidades sociais através da participação e da cooperação dos atores envolvidos, gerando soluções novas e duradouras para grupos sociais, comunidades ou para a sociedade em geral.
Polman et al. (2017)	Reconfiguração das práticas sociais, em resposta aos desafios sociais, que busca melhorar os resultados no bem-estar social e inclui necessariamente o engajamento de atores da sociedade civil.

Fonte: Adaptado de Horta (2013) e Polman et al. (2017).

Durante a construção conceitual observa-se que a base para o desenvolvimento da inovação social era as pessoas ou grupos, sendo com o tempo ampliada para atuação das organizações públicas e privadas, terceiro setor e sociedade civil, incluindo ainda a participação dos atores sociais e a cooperação entre todos envolvidos (BRAGA et al., 2019).

Em certa medida, a ausência de uma perspectiva integradora evidencia a fragmentação do campo de pesquisa e a sua dispersão entre diferentes áreas (CAJAIBA-SANTANA, 2014). Contudo, a inovação social é um fenômeno complexo, produzido por movimentos, terceiro setor, organizações privadas ou públicas (ou uma combinação deles), que se traduz em diferentes práticas, produtos, serviços, atitudes ou valores (VAN DER HAVE; RUBALCABA, 2016).

Diante da multiplicidade de visões sobre a inovação social, alguns estudos buscaram analisá-la por meio de abordagens, perspectivas, vertentes ou tendências teóricas integradoras, com o objetivo de explicar a ocorrência do fenômeno considerando as suas especificidades, como apresenta o quadro 6. Para além da polissemia, as inovações sociais, como saber e ação, revelam um rico e multiforme

campo de experiências científico-sociais que podem gerar transformações sociais de impacto.

Quadro 6 – Vertentes da inovação social

Autor	Vertente	Ênfase
Moulaert et al. (2005)	Satisfação das necessidades humanas	Na satisfação de necessidades humanas básicas alienadas pelo mercado ou pelo Estado.
	Mudanças nas relações sociais	Nas mudanças das relações sociais, especialmente em relação ao aumento da participação social.
	Empoderamento	No aumento da capacidade sociopolítica e o acesso aos recursos necessários à satisfação dos direitos humanos.
Rueede; Lurtz (2012)	Para fazer algo bom na/para a sociedade	No impacto da inovação social para a melhoria da sociedade.
	Para mudar as práticas e/ou estruturas sociais	Nas mudanças em como as pessoas interagem umas com as outras.
	Para contribuir para o desenvolvimento urbano e a comunidade	No desenvolvimento humano e da comunidade em detrimento do desenvolvimento econômico.
	Para reorganizar os processos de trabalho	Nos processos de organização do trabalho aliados às inovações tecnológicas.
	Para criar inovações tecnológicas com sentido cultural e relevância	Na adaptação de inovações tecnológicas no contexto cultural.
	Para fazer mudanças na área de trabalho social	Na melhoria dos trabalhos sociais desenvolvidos por profissionais para que alcancem seus objetivos.
	Para inovar através da conectividade digital	Nas possibilidades de inovação social em um mundo conectado digitalmente.
Horta (2013)	Criatividade	Na função da imaginação, criatividade ou inventividade para a implementação de mudanças na sociedade.
	Satisfação das necessidades humanas	Na resolução de problemas sociais e de outras necessidades humanas.
	Desenvolvimento territorial regional	No fomento para o desenvolvimento regional.
Cajaiba-Santana (2014)	Individual	Nos valores e atributos individuais do agente que determinam a criação da inovação social.
	Estrutural	Na estrutura e contexto que determinam a criação da inovação social.
	Integradora ou da estruturação	No processo que se desdobra da relação entre ator e estrutura que determina a criação da inovação social.
Buckland; Murillo (2014)	Valor compartilhado	Na criação de valor para o bem comum, em oposição à inovação tecnológica.
	Versatilidade	Na multiplicidade formatos de iniciativas, como produtos, processos, programas e ideias.
	Colaboração	Na interação entre os atores envolvidos.
	Mudança sistêmica	Na geração de resultados duradouros e profundos.
	Proposta de mercado	Na geração de resultados econômicos, além dos sociais.
Van der Have; Rubalcaba (2016)	Psicologia comunitária	Em como as mudanças generalizadas se manifestam na sociedade.
	Pesquisa em criatividade	No processo criativo da geração e implementação das inovações sociais.
	Desafios sociais	Na resposta aos desafios sociais, em especial à sustentabilidade, clima, ambiente e saúde.

	Desenvolvimento local	No papel da inovação social para o desenvolvimento local.
--	-----------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Para Oquendo (2019), os pesquisadores não pretendem padronizar o conceito de inovação social ou transformá-lo num paradigma. Assim, as pesquisas devem esclarecer qual perspectiva adotam com o objetivo de aprofundar as categorias de análise sem a pretensão de se constituírem em uma teoria unitária com pretensões universalizáveis.

Além da dificuldade em consensuar as diferentes perspectivas do campo inovação social, a definição da inovação em relação ao “social” é outro desafio. OEIJ et al. (2019) propõe entender inovação como um processo complexo, se afastando do contexto de bens e serviços tangíveis, pois possui variáveis que interagem entre si e seu resultado nem sempre pode ser controlado ou previsto.

O processo de inovação social pode ser entendido como decorrente da visão de mundo dos indivíduos, como parte de uma história social. “Histórias são vistas como construtos teóricos que refletem estruturas narrativas nas quais uma sequência de eventos é explicada com base em seus relacionamentos” (CAJAIBA-SANTANA, 2014, p. 49, tradução nossa). Considerá-las assim pode contribuir para a compreensão da inovação social em profundidade por meio da identificação de padrões de comportamento subjetivos e sociais.

Para a BEPA (2011), entidade científica da União Europeia, inovação é a capacidade de criar e implementar novas ideias que forneçam valor. “Social” é um tipo de valor que se ocupa de demandas sociais como qualidade de vida, solidariedade e bem-estar. Inovação social é, portanto, o desenvolvimento de soluções, formas de organização e interações que respondem às questões sociais.

A complexidade dos problemas sociais demanda que a inovação social ofereça respostas práticas, eficientes e dinâmicas para os cenários atuais, contribuindo para o atendimento das necessidades básicas do sujeito (BRAGA et al., 2019). As respostas se concretizam em diversos tipos de práticas sociais e formas institucionais, como intervenções, processos, comunicações, construções de relacionamentos e programas (CHOW et al., 2019; SLEE, 2019). Inclui práticas minimalistas, como as realizadas pela sociedade civil para atender demandas específicas de uma determinada comunidade, e práticas maximalistas, como as que

envolvem os setores público e privado, bem como os movimentos sociais e que buscam enfrentar os grandes desafios da atualidade (SLEE, 2019).

Embora haja diferentes abordagens, os estudos compartilham elementos conceituais das inovações sociais: 1) fatos geradores: necessidades, metas humanas compartilhadas ou um problema socialmente relevante; 2) tipos de mudanças: novos (embora não necessariamente originais) relacionamentos, sistemas, processos, modelos, serviços ou estruturas que se afastam do determinismo tecnológico e 3) propósito: melhoria da qualidade de vida das pessoas, em especial pelo desenvolvimento de elementos não econômicos e imateriais (RAMOS; OROZCO, 2019; VAN DER HAVE; RUBALCABA, 2016; CAJAIBA-SANTANA, 2014).

Diante da perspectiva emancipatória da inovação social que esta pesquisa pretende discutir, adota-se o conceito de Mulgan (2006, p. 146, tradução nossa): “inovações sociais são atividades e serviços inovadores que são motivados pelo objetivo de atender a uma necessidade social e que são predominantemente difundidos através de organizações cujos objetivos primários são sociais”, e ainda, o conceito de Cloutier (2003, p. 3, tradução nossa): “dispositivo de acompanhamento destinado a provocar mudanças duradouras no indivíduo, desenvolvê-lo para recuperar o poder ao longo de sua própria vida”.

Cajaiba-Santana (2014) alerta que nem toda resposta para um problema social é uma inovação, pois até as inovações tecnológicas podem cumprir essa função. Para o autor, é necessário que o atributo novidade esteja presente e que a ação ocorra com o objetivo intencional de mudar o contexto social onde acontece. “Inovações sociais são um tipo de mudança social; elas têm um impacto no desenvolvimento social futuro e apresenta estabilidade além de modismos temporários” (CAJAIBA-SANTANA, 2014, p. 44-45, tradução nossa).

O âmbito de abrangência das práticas de inovação social extrapola o individual, podendo atingir também as organizações e as instituições, resultando no fomento da autonomia, corresponsabilidade, qualidade de vida, mudanças nos ambientes legais, políticos, sociais e econômicos, bem como do surgimento de legislações visando a igualdade (BIGNETTI, 2011).

Nem toda inovação social é compreendida como “boa” por todos – é possível que a mesma prática seja aceita por um grupo e rejeitada por outro. Em um

sentido amplo e normativo, a inovação social precisa ser “socialmente desejável” (BRANDSEN et al., 2016; HOWALDT; SCHWARZ, 2010).

Uma das formas possíveis de compreender a implementação da inovação social é por meio do ciclo de seis etapas de Murray, Caulier-Grice e Mulgan (2010), que é amplamente citado na literatura. As etapas a seguir não são necessariamente sequenciais e podem se sobrepor (CHUERI; ARAUJO, 2018; PATIAS et al., 2017; HORTA, 2013):

1. *Prompts*, inspirações e diagnósticos: estão os fatores geradores da inovação social, como necessidades sociais (crises ambientais, políticas, sociais) e as inspirações das novas ideias (resultados de pesquisas e tendências). Nesta etapa é realizado um diagnóstico para identificar as causas dos problemas que a inovação deseja atingir.
2. Propostas e ideias: as propostas e ideias são criadas em resposta ao problema identificado.
3. Prototipagem e pilotos: as propostas e ideias são testadas. É por meio do processo de tentativa e erro que podem ser ajustadas, ocorrendo a interação constante entre os atores envolvidos.
4. Sustentabilidade: nesta etapa é garantida a sustentabilidade financeira e de outros recursos necessários para o avanço e manutenção da ideia.
5. Dimensionamento e difusão: estratégias são implementadas para o avanço e disseminação da inovação.
6. Mudança sistêmica: é o objetivo final da inovação social, embora nem sempre ocorra. Trata-se de mudar como as coisas são feitas ou um contexto. A inovação sistêmica normalmente produz mudanças duradouras no setor público, no setor privado, na economia e nas relações privadas.

Estudos de caso têm sido recorrentes nas pesquisas sobre inovações sociais em diferentes áreas do conhecimento. Além de possibilitar a difusão das boas práticas, contribuem para a construção de um arcabouço teórico e empírico. No quadro 7 estão alguns exemplos de inovações sociais que foram objetos de pesquisas recentes:

Quadro 7 – Exemplos de inovações sociais

Exemplos de inovações sociais	Autor(es) do estudo
Atuação da InterBoxes: empresa social que melhorou a estrutura física de escolas rurais na China por meio da instalação de containers adaptados como bibliotecas, salas de aula e dormitórios, todos com conexão à internet.	Chow et al. (2019)
A governança do Parque Nacional Aquático Juan-Castro-Blanco, na Costa Rica, que contribuiu para a sustentabilidade, para a mudança socioecológica e para o empoderamento dos atores participantes.	Castro-Arce et al. (2019)
As práticas das Fundações de quarta geração na cidade de Barranquilla, Colômbia, que buscaram equidade no nível social e sustentabilidade no nível ambiental.	Ramos; Orozco (2019)
Plano de Ação Familiar da Saúde da Criança de Florianópolis (SC), associação que promoveu ações para o desenvolvimento da renda, saúde, educação, moradia e cidadania.	Pacheco et al. (2018)
A prática comunitária do Centro Educacional Marista Mayvorne, em Florianópolis (SC), que promoveu a educação pautada na emancipação.	Nunes et al. (2017)
Atuação da Avaaz, que mobilizou pessoas em todo o mundo para apoiar iniciativas que buscavam mudanças em questões urgentes de escopo global, regional e nacional.	Mulgan (2017); Buckland; Murillo (2013)
Corporações para o desenvolvimento econômico comunitário (CDEC) resultantes de um movimento social em resposta à crise do desemprego durante os anos 80.	Klein et al. (2010)
Orçamento participativo em Porto Alegre (RS): nova forma pública e democrática que, por meio do estreitamento da relação entre Estado e sociedade civil, teve como consequência o empoderamento e a satisfação dos interesses sociais.	Novy; Leubolt (2005)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Para analisar a inovação social em profundidade, Buckland e Murillo (2013; 2014) propõem um modelo, apresentado no quadro 8, com um enfoque holístico, orientado aos processos e resultados. Para os autores, as inovações sociais precisam ser testadas e resultar em um impacto social mensurável. Os modelos de análise existentes “auxiliam na identificação das inovações sociais e podem contribuir na melhoria das práticas das mais variadas iniciativas” (PATIAS et al., 2017, p. 15).

Quadro 8 – Modelo de análise da inovação social

	Variável	Contexto	Perguntas sugeridas
1	Impacto e transformação social	Toda inovação social objetiva resolver um ou vários problemas sociais. Por “social” entende-se os desafios ambientais, éticos e/ou econômicos. Esta variável busca mensurar os resultados esperados em relação ao problema atacado. Há várias ferramentas para a medição do impacto social, variando a mais adequada conforme o contexto e o tipo de inovação social.	Em que medida a iniciativa atinge a transformação social desejada e resolve o problema abordado?

2	Colaboração intersetorial	A inovação social normalmente acontece por meio da colaboração entre os atores envolvidos, incluindo os setores privado, público, coletivo e individual. A forma de interação depende do tipo de inovação social.	Quem são os principais interessados no êxito da iniciativa e quais mecanismos dispõe?
3	Sustentabilidade	São dimensionados os recursos necessários para garantir a sustentabilidade econômica e a viabilidade a longo prazo da inovação social.	Como a iniciativa é financiada e quais estratégias foram adotadas para garantir sua sobrevivência no futuro?
4	Tipo de inovação	Há dois modelos de inovações sociais: 1) aberto, quando é permitida a cópia das ideias pelos usuários e outros interessados; 2) fechado, quando se baseia na propriedade intelectual, no qual o conhecimento permanece apenas com o autor.	A iniciativa pode ser replicada por outros? É baseada em algum contexto anterior? Quais características inovadoras apresenta?
5	Escalabilidade e replicabilidade	A capacidade de escalar ou replicar a inovação social é importante por conta da dimensão global de vários problemas sociais, como as mudanças climáticas e migrações massivas). Além disso a globalização pode impactar a expansão das inovações sociais.	Em que medida a iniciativa pode ser expandida ou multiplicada? Em quais condições pode ser replicada em uma situação diferente?

Fonte: Adaptado de Buckland e Murillo (2013; 2014) e Patias et al. (2017).

A análise é realizada por meio de cinco variáveis, que contemplam desde a transformação social até a aplicabilidade da inovação, identificando seus limites, impactos e fatores determinantes para o êxito. O modelo tem sido utilizado em estudos do *Instituto de Innovación Social*, de Barcelona e em outras publicações recentes (CARVACHE-FRANCO; CANDELA; BARRENO, 2018; FANDIÑO-ISAZA; DÁVILA-COA, 2018; CÓRDOBA et al., 2018).

Mensurar os resultados da inovação social é desafiador (ainda mais se emancipatórios), já que as práticas contábeis normalmente priorizam o ganho econômico e por isso nem sempre são eficientes para identificar os impactos sociais (YEE; RAIJMAKERS; ICHIKAWA, 2019; UNCETA et al., 2019).

Diante do exposto, as inovações sociais se apresentam como respostas à complexidade dos problemas sociais atuais e um campo profícuo de estudo. Analisar essas práticas, ainda mais em uma perspectiva emancipatória, é um desafio. Para avançar nesta empreitada, à luz da teoria foucaultiana, compreende-se o modelo como um instrumento de análise que será orientado pela teoria discutida a seguir.

2.4 AS INOVAÇÕES SOCIAIS EMANCIPATÓRIAS

O efeito emancipatório das inovações sociais pode ser encontrado na abordagem integradora com foco nos processos de subjetivação. A interação entre os atores sociais envolvidos pode resultar em condições de maiores estados de liberdade e autonomia (NUNES et al., 2017). Nessa perspectiva dirá Cloutier (2003, p. 6, tradução nossa):

A abordagem integradora pode ser vista como um processo de conscientização e aprendizado para levar as pessoas a tomar as ações necessárias para corrigir uma situação problemática. Os indivíduos estão, portanto, no centro da ação.

A emancipação estaria, sobretudo nessa perspectiva, nos modos de como os atores participam das inovações, desde a concepção até a implementação. “O usuário não é, portanto, beneficiário de um serviço, mas um ator de uma organização, de um projeto que ele reconhece como seu. A inovação social é criada e implementada por si e para si” (CLOUTIER, 2003, p. 9, tradução nossa), reconhecendo o pertencimento, o protagonismo e a capacidade dos sujeitos para a resolução dos seus próprios problemas. Não se trata apenas de uma mudança no modelo de gestão empresarial no sentido tradicional do termo, mas de uma participação ativa nas relações de poder socialmente constituídas.

Assim é necessário romper com a relação de dependência que ocorre por vezes entre os executores e beneficiários de práticas, como ações e programas sociais de assistência social e filantropia. Não basta ter empatia com os atores que serão os destinatários das inovações sociais, antes, todos devem compor e participar das relações de força sociais (CLOUTIER, 2003).

Nada impede, entretanto, que o protagonismo da inovação social inicie por um grupo que não seja o destinatário dela (prática indireta de inovação social), desde que tenha consciência das necessidades dos usuários, busque a satisfação dessas necessidades e que a responsabilidade pelas práticas da inovação social seja compartilhada com os destinatários assim que possível (CHAMBON; DAVID; DEVEVEY, 1982).

Na inovação social com foco nos sujeitos, as mudanças esperadas ocorrem primeiramente no nível individual:

O indivíduo muda sua maneira de ver o mundo, desenvolve seu potencial e é estimulado a resolver seus problemas. A inovação social pode ser vista como uma organização de solidariedade social que visa ajudar os indivíduos a recuperarem seus poderes ao longo das suas vidas, isto é, adquirir autonomia para reorganizar suas vidas. Para atingir seu objetivo, a inovação social busca, por exemplo, modificar as representações individuais

e visar o crescimento e desenvolvimento (conhecimento, bem-estar, *know-how*), motivação, valorização individual e autonomia (CLOUTIER, 2003, p. 29, tradução nossa).

Assim a emancipação por meio da inovação social pode acontecer de forma direta, com práticas que objetivam precipuamente este fim, ou indireta, por meio de ações que objetivam a consecução de outros fins sociais geradores de autonomia individual e coletiva.

Há certo tempo busca-se encontrar formas de libertar determinados grupos de opressões diversas. Segundo Ryan (1998), elementos que compõe o debate sobre a emancipação encontraram espaço nas doutrinas platônica, gnóstica, hebraica e cristã. Por meio da filosofia contemporânea é possível vislumbrar distintas visões sobre emancipação⁴⁸. Para este estudo elegeu-se a análise de Michel Foucault⁴⁹. Contudo, na apresentação da concepção foucaultiana, é mister apresentar a discussão introduzida por Immanuel Kant⁵⁰ (1724 – 1804) sobre o tema.

Em um periódico⁵¹ da Prússia que publicava textos de um grupo de intelectuais que se autointitulava “Sociedade dos Amigos da Ilustração”, ocorreu um debate sobre a dispensa dos rituais religiosos para a celebração do casamento civil. Johann Friedrich Zöllner, um dos integrantes do grupo, publicou um texto argumentando que em nome da ilustração não se deveria desvalorizar a religião em todos os assuntos profanos. Questionando a identidade do grupo, perguntou: *Was ist Aufklärung?* (O que é Esclarecimento? – conforme a tradução). Uma das respostas foi dada por Kant um ano depois, em 1784, ao publicar o texto *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* – Respondendo à Pergunta: o que é o Esclarecimento? ao mesmo periódico (TORRES FILHO, 1983).

⁴⁸ Esclarecimento, autonomia e emancipação, neste contexto, podem ser considerados como sinônimos (FOUCAULT, 2010).

⁴⁹ As análises empreendidas por Foucault encontram-se nos livros escritos pelo autor, nas transcrições dos cursos que ministrou no Collège de France (entre 1970 e 1984) e na série Ditos e Escritos, que é composta por entrevistas, resenhas, ensaios e prefácios do autor. Por conta do grande volume de conteúdo publicado que compõe o pensamento foucaultiano, é utilizado no presente estudo, sobretudo, textos seminais extraídos da série Ditos e Escritos, com o suporte de outros textos de comentadores e intérpretes do pensamento foucaultiano.

⁵⁰ O filósofo Kant foi um pensador prussiano que viveu no século do iluminismo. Nesse período, as instituições, as religiões, as leis, a realidade, precisavam ser investigadas por uma lente que considerasse o empírico articulado com a razão, contra todo o tipo de obscurantismo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2010).

⁵¹ As comunidades e suas publicações, como a que Kant participava e publicava, eram as instâncias que os intelectuais da época possuíam para circularem as suas ideias (FOUCAULT, 2010).

Para Kant, o esclarecimento (*Aufklärung*) é um processo de saída do homem da menoridade, momento em que passa a fazer uso do seu próprio entendimento sem a direção de outrem, tornando-se um sujeito racional autônomo (AMBROSINI, 2012). O que é essa passagem? Foucault (2010) destaca que a palavra alemã utilizada por Kant para descrever esse acontecimento, *ausgang*, significa saída, um movimento de desprendimento de algo (e mais, sair da menoridade e exercer a reflexão crítica são ações complementares).

Essa ideia de emancipação é diferente do sentido jurídico original do termo, daquele que se refere à passagem de estado de dependência para uma autonomia legal, mediante um ato jurídico. A emancipação para Kant não resulta de uma atuação externa, mas de uma dinâmica subjetiva. Trata-se de um “*êthos* específico que implica uma modificação da relação preexistente entre autonomia e autoridade, o que é levado a cabo por meio do uso da razão” (BIANCHI, 2017, p. 6).

A menoridade descrita por Kant (2009) é uma condição que diminui o homem e atenta contra a sua liberdade. Não deve ser entendida como um “estado de impotência natural”, um momento no qual os homens ainda não possuem as capacidades necessárias para a autonomia. Também não se trata de uma consequência da ação de um poder ilegítimo, violência de uma autoridade ou da privação de direitos, já que os sujeitos são capazes de se autoguiarem. Há algum obstáculo (vontade, defeito, preguiça, covardia ou falta) que os aprisionam na condição de menoridade (FOUCAULT, 2010, p. 28).

O objetivo da emancipação, nesse contexto, é eliminar as barreiras que impedem o pleno gozo da liberdade. Somente quando essas barreiras forem eliminadas, os sujeitos poderão ser autônomos (RYAN, 1998).

Para Foucault, cotejando com Kant, a emancipação é um processo complexo, no qual os sujeitos podem fazer uso do seu próprio entendimento, tornando-se pensantes por si mesmos. A saída da menoridade não se trata de um momento pontual, exato, mas de um conjunto de transformações realizadas paulatinamente:

A liberdade é uma prática. Na verdade, sempre haverá um certo número de projetos cujo objetivo é modificar algumas restrições, afrouxá-las ou até quebrá-las, mas nenhum desses projetos pode, simplesmente por sua natureza, assegurar que as pessoas tenham liberdade automaticamente, que será estabelecida pelo próprio projeto. A liberdade dos homens nunca é assegurada pelas instituições e leis que se destinam a garanti-las. É por isso que quase todas essas leis e instituições são capazes de ser revertidas. Não porque sejam ambíguas, mas simplesmente porque

"liberdade" é o que deve ser exercida (FOUCAULT, 1984b, p. 245, tradução nossa).

A menoridade está presente, por exemplo, na relação desigual em que o sujeito é submetido à gestão de um outro que reduz a sua subjetividade (para Kant, na relação entre o uso da própria razão com a direção sujeitadora de um "outro"). Foucault dirá que **a função da *aufklärung* é, portanto, redistribuir essas "relações de governo" do sujeito sobre si mesmo e sobre os outros** (FOUCAULT, 2010, p. 32-33).

Explicando Kant, o teórico francês afirma que a falta de decisão e coragem para servir-se de si é culpa do próprio homem que se sente cômodo na ação de outra pessoa fazendo as vezes do seu entendimento e decisão. A menoridade advém de um ciclo vicioso na relação do homem consigo mesmo e com o "outro". Isto é, há uma relação de dependência com o entendimento do outro (FOUCAULT, 2010). Além disso é menos forçoso delegar a tarefa de pensar e decidir a um livro, um diretor espiritual ou um médico, como exemplifica Kant (2009, p. 10): "não me é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar".

A relação do homem com a sua menoridade é tão profunda ao ponto de criar amor por ela, tornando-o incapaz de fazer uso do seu entendimento. Kant afirma que certos "instrumentos mecânicos do uso racional", como preceitos e fórmulas, ou o abuso dos dons naturais, criam uma condição de menoridade perpétua (KANT, 2009, p. 10).

Por outro lado, a maioridade, para Kant, consiste em raciocinar, mas também obedecer, ou seja, encontrar um sentido para aquilo que o sujeito pensa e faz. Há situações que o sujeito assume algum cargo ou função na sociedade e, por conta disso, é exigido que cumpra determinadas regras para atingir fins específicos. Assim o homem faz o uso privado da razão pois lhe é exigido, sobretudo, certa obediência (KANT, 2009). Contudo, a menoridade está na confusão entre o obedecer e o não raciocinar. Explica Foucault (2010, p. 36):

Na menoridade, se obedece em qualquer circunstância, seja no uso privado, seja no uso público, e por conseguinte não se raciocina. Na maioridade, desconectam-se raciocínio e obediência. Faz-se valer a obediência no uso privado e faz-se valer a liberdade total e absoluta de raciocínio no uso público.

Pode então o homem emergir da menoridade, emancipar-se? Kant responde afirmativamente, desde que esteja constituído de liberdade e opere uma mudança

sobre si. Ainda alerta: “novos preconceitos, justamente como os antigos, servirão de rédeas à grande massa destituída de pensamento” (KANT, 2009, p. 11). A liberdade, em contrapartida, é aquela que permite ao homem fazer um uso público da razão em todas as situações. Trata-se de uma liberdade ampla, que abrange inclusive a escolha de credo e a prática da religião (FOUCAULT, 2010).

A passagem para a maioridade é percebida como difícil e perigosa para maior parte da humanidade. É um empreendimento que nem todos alcançam. Para Kant, nem uma revolução poderia, por si só, produzir e garantir uma mudança na forma de pensar. Permanecer na menoridade possibilita manter uma situação de sujeição às decisões de “tutores” que exercem esse *métier* de bom grado (KANT, 2009).

Ao final do texto, Kant (2009, p. 16) questiona – e responde, se os modernos viviam em uma época esclarecida, remetendo-se à discussão do casamento religioso, mote que originou a controvérsia.

A resposta é não. Mas vivemos numa época de iluminismo. Falta ainda muito para que os homens tomados em conjunto, de maneira como as coisas agora estão, se encontrem já numa situação ou nela possam apenas vir a estar para, em matéria de religião, se servirem bem e com segurança do seu próprio entendimento, sem a orientação de outrem. Temos apenas claros indícios de que se lhes abre agora o campo em que podem atuar livremente e diminuem pouco a pouco os obstáculos à ilustração geral, ou à saída dos homens da menoridade de que são culpados.

Foucault (2000, p. 335) destaca que essa resposta de Kant inaugura uma nova reflexão filosófica, uma crítica da atualidade e do presente como acontecimento filosófico: “qual é então esse acontecimento que se chama *aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje?”. Deste modo caracteriza o “discurso da modernidade e sobre a modernidade” ao problematizar o presente no qual pertence o filósofo que fala. A problemática apontada por Kant diz respeito ao conjunto cultural da atualidade. A *aufklärung* se autodenomina como um processo cultural – ou uma época, um período, que se situa em relação ao passado, ao futuro e as transformações necessárias para o presente. “Coragem para conhecer” (*sapere aude!*) resume não só o período de iluminação no qual Kant vivia, mas o desafio/dever que a emancipação se torne uma possibilidade real para todos os homens (KANT, 2009).

De passagem, cabe trazer as considerações de Adorno⁵² sobre a *aufklärung* que faz a vinculação entre emancipação e educação. Nelas, o pensador entende o processo de emancipação como uma possibilidade de resistência ao extremo autoritarismo e exclusão.

Crítico ao nazismo, Adorno (1903 – 1969) buscou “elaborar o passado” e problematizar o presente, refletindo sobre a educação após Auschwitz, propondo a emancipação como meio de entender as causas do passado para evitar o retorno do nacionalismo alemão (ADORNO, 2003). “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação” (ADORNO, 2003, p. 125). Entretanto Adorno amplifica a concepção de emancipação para a toda a sociedade ao ampliar a visão kantiana de um esforço individual para a maioria social (AMBROSINI, 2012).

A emancipação é uma consequência, uma categoria dinâmica, “como um vir a ser e não um ser” (ADORNO, 2003, p. 181). Ocorre quando o indivíduo se liberta da condição de “massa amorfa”, “de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto” (ADORNO, 2003, p. 68)⁵³.

Várias dificuldades se apresentam no caminho que objetiva à emancipação. A mais determinante delas é a impossibilidade de se viver em sociedade se guiando apenas pelo próprio entendimento em um contexto de uma organização social que forma pessoas para a heteronomia. A heteronomia – termo equivalente à menoridade de Kant, é oriunda da aceitação daquilo apresentado pela “existência dominante” que ainda inculta a ideia de que é necessário ser dessa forma e/ou aceitar estados de submissão e sujeição normalizadores (ADORNO, 2003, p. 180-181).

⁵² Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno foi um filósofo e sociólogo alemão, um dos membros originais da Escola de Frankfurt. Entre as décadas de 1950 e 1960, Adorno realizou palestras, concedeu entrevistas e participou de debates que foram compilados na obra *Educação e Emancipação* (2003).

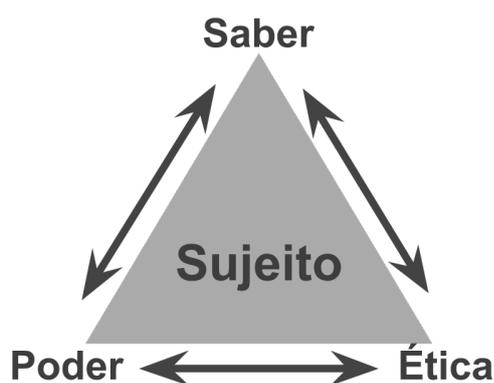
⁵³ Para Adorno (2003, p. 169), a resposta de Kant permanece atual mesmo com o decurso do tempo, sendo a educação um percurso possível para a emancipação: “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela”. A educação para a emancipação é, sobretudo, uma exigência política. A democracia exige sujeitos emancipados, ou seja, pessoas que possuem ideias originárias das suas próprias consciências (ADORNO, 2003).

Visto que a emancipação é um dever/tarefa do sujeito e a educação uma maneira de proporcionar condições para que a emancipação se desenvolva, como entende-la como inovação social ante os desafios da atualidade? A problematização da constituição dos sujeitos, compreendida a partir do pensamento foucaultiano, é uma forma de empreender esta análise.

Mutatis mutandis, tanto Adorno quanto Foucault reconhecem o caráter decisivo da educação no processo de formação dos sujeitos individual e socialmente. Nela, habita a possibilidade de uma formação para a emancipação que resista aos estados de heteronomia do presente no qual os sujeitos estão inseridos.

O sujeito, campo de estudo do Foucault, é analisado por meio de três domínios investigativos – ou eixos de uma ontologia do presente⁵⁴, conforme ilustra a figura 3: em relação à verdade, interrogando sobre as práticas discursivas (ser-saber), às múltiplas manifestações do poder⁵⁵ (ser-poder) e à ética no sentido da constituição de si mesmo como sujeito (ser-consigo) (GALLO; VEIGA-NETO, 2014; DREYFUS; RABINOW, 1995). Segundo o autor (FOUCAULT, 2004, p. 253), “esses três grandes domínios da experiência só podem ser entendidos uns em relação aos outros, e não podem ser compreendidos uns sem os outros”.

Figura 3 – Domínios investigativos do Foucault



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

⁵⁴ A “crítica permanente de nós mesmos”, com a “heroificação do presente” e a “autorrelação reflexiva” (OLIVEIRA, 1999, p. 139) iniciou há menos de dois séculos, por isso escreve Foucault que a invenção do homem é recente. Da mesma forma que passou a ser estudado por conta de um contexto histórico, poderá deixar de sê-lo, momento no qual “o homem se desvaneceria, como na orla do mar, um rosto de areia” (FOUCAULT, 1999b, p. 535).

⁵⁵ Foucault estudou as seguintes modalidades de poder: disciplinar, biopoder, biopolítica e governamentalidade (RAGO, 2018). A presente pesquisa perpassa por elas sem se ater aos limites de cada uma.

Foucault faz a análise da constituição do sujeito em dois períodos distintos: arqueológico e genealógico. No primeiro período que tem o saber como objeto, busca a “história das condições históricas de possibilidade do saber” ou “a regularidade dos enunciados”, em oposição à gênese das ideias (CASTRO, 2009, p. 40). Sem desconsiderar o saber, na genealogia o autor estuda o poder e a ética, buscando “restituir os acontecimentos na sua singularidade” (REVEL, 2005, p. 52), onde o jogo de forças os originaram. Em ambos os períodos o autor buscou “escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 185), problematizando as possibilidades de experiências históricas de mundo e pensamento com a intenção de ultrapassar as condições que as limitam (SOUZA; FURLAN, 2018).

Sem propor uma teoria do sujeito, os três domínios de análise de Foucault procuram inventariar as formas de constituição do sujeito, também chamadas de processos de subjetivação. “O sujeito não é “natural”” (VEYNE, 2008, p. 109), é constituído em cada época nos dispositivos e pelos discursos, pelas reações da sua liberdade nos jogos de forças sociais e pelas suas eventuais “estetizações”.

Foucault procurou entender as formas de subjetividade, ou seja, as tecnologias necessárias para a constituição do sujeito, como um membro do grupo social, se afastando de uma visão natural para uma perspectiva de “produção”, como resultante de processos históricos e socialmente constituídos (BIRMAN, 2001; ABRAHAM, 1992a). O sujeito então é constituído (e não constituinte) nas relações de poder, saber e ética (ARAÚJO, 2014).

Por mais que tenha direcionado seus estudos em torno dessa investigação, Foucault não desenvolveu uma teoria do sujeito em geral – no sentido do saber a partir do sujeito essencial ou a definição do momento em que o sujeito se origina, mas ocupou-se com os processos de constituição do sujeito⁵⁶ em formas determinadas e por meio de práticas específicas, com seus problemas e obstáculos. Seja estudando a loucura, a clínica, a sexualidade, a prisão ou o discurso científico, o autor quis mostrar que o problema do sujeito sempre esteve presente em suas análises (FOUCAULT, 2004; 1995).

⁵⁶ Segundo a biografia do Foucault escrita por Eribon (1990, p. 104), ele “queria ser o arqueólogo de todas essas experiências ameaçadoras, mas recusadas, reprimidas, esquecidas e sempre presentes. Ele anuncia uma série de estudos que se desenvolverão à luz “da grande pesquisa nietzschiana” e procurarão relatar as outras separações sobre as quais se edificou nossa cultura”. Foucault (2004, p. 261) disse em uma entrevista que ao problematizar as formas de constituição de sujeito se confrontou com um trabalho infinito “e foi por isso que quis fazer”.

Uma das possibilidades de compreensão do termo sujeito está relacionada a um modo de se posicionar nas relações de poder que leva à sujeição, isto é, a sujeitar-se (condição de heteronomia ou menoridade) “a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjulga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Em francês, o termo “sujeito” (*sujet*) significa “súdito do rei” e se relaciona à sujeição, diferentemente da noção do sujeito como ator histórico que pensa e age (RAGO, 2018). No campo do pensamento foucaultiano, sujeição significa também formação de sujeitos dóceis, submissos e normalizados (ERIBON, 1990).

Contudo, de um modo mais amplo, o sujeito é o resultado de um processo de subjetivação, ou seja, um processo constituído pelas “possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2004, p. 262). Dito de outro modo, há um certo número de práticas que constitui o sujeito. Com esse pensar se abre uma miríade de possibilidades de formas distintas de sujeitos constituídos em determinados “jogos de verdade”, de modo que “nunca estejamos face a algo que seja o homem” (VEYNE, 2008, p. 110), entendido como essência ou substância universalizável.

Fazendo uma análise da sociedade do seu tempo, Foucault (2004) entende que os jogos de poder podem ser múltiplos, tendo por consequência o aumento do desejo de conduzir a conduta dos outros. “Quanto mais as pessoas forem livres umas em relação às outras, maior será o desejo tanto de umas como de outras de determinar a conduta das outras. Quanto mais o jogo é aberto, mais ele é atraente e fascinante” (FOUCAULT, 2004, p. 286).

A condução de condutas se relaciona à ação intersubjetiva e social de governar. O governo nesse contexto não se confunde com o papel do Estado ou de uma instância decisória qualquer, mas é a ação de dirigir o outro (ABRAHAM, 1992b). Assim um sujeito ao ser menos governado, poderá ter alcançado níveis de emancipação mais elevados.

Para Foucault (1995), as lutas sociais, como formas de resistência contra as diferentes formas de poder, em especial contra as formas de sujeição e submissão, têm um papel importante nos jogos de força sociais frente a lógica autoritária e excludente. A escolha das melhores estratégias para se opor às práticas de repressão não prescinde da análise do poder. Quando é contra o poder que se luta,

os “revolucionários” podem exercer essa resistência desde o local onde se encontram: presídios, fábricas, empresas, escolas, hospitais, etc (FOUCAULT, 1998b).

Afinal, a “verdade”, como constituinte do sujeito, está na relação de poder-saber e essa produção da verdade, assim como em um jogo, acontece em pequenos confrontos, na interação entre forças em um campo com regras definidas que determinará essa relação entre poder e saber (BIRMAN, 2001).

Os jogos de forças sociais são também “um conjunto de regras de produção da verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 282). A problematização do sujeito está inserida no regime (ou jogo) de verdade com seus discursos, meios de difusão e instâncias de debate (REVEL, 2005). É por meio dessas regras que a verdade (de exclusão ou autonomia, inclusive) se forma:

Por outro lado, parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade (FOUCAULT, 2002, p. 11).

A verdade é “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2006a, p. 233). Dito e outro modo, é um “acontecimento”⁵⁷ (FOUCAULT, 1998b). Isso faz com que a história não tenha sentido original, não tenha um guia transcendental, um fundamento único e último, uma verdade absoluta ou imutável: “em cada época a humanidade existe apenas em meio a um caos de singularidades arbitrárias, saídas da concatenação caótica precedente”, escreve Veyne (2008, p. 56). E ainda:

O homem não pode ter acesso a toda a verdade, que não existe em parte nenhuma. Não temos o poder de receber a palavra de um qualquer imenso discurso definitivo, total, que se dispusesse a ser escutado e que esperaria o seu momento no vazio que nos rodeia (VEYNE, 2008, p. 62-63).

A crítica consiste em analisar os processos históricos de subjetivação e, assim, as “condições históricas segundo as quais se constituem relações com a verdade, com a regra e consigo próprio” (VEYNE, 2008, p. 123). As formas de subjetividade se constituem na relação com os “regimes de verdade” (por exemplo:

⁵⁷ “Efetivamente, como os indivíduos, os acontecimentos são “o que nunca veremos duas vezes”, diz o poeta; como os acidentes de automóvel, são sempre devidos a encontros entre séries causais” (VEYNE, 2008, p. 85).

no discurso religioso, científico, institucional, político, jurídico, do senso comum e do cotidiano) (PAGNI, 2015).

Os discursos hegemônicos de inclusão, em especial na forma de políticas educacionais, aparecem não raro segundo uma lógica funcionalista, para a formação de um capital humano que é oferecido no mercado, produzindo a satisfação do homem econômico conforme a sua produtividade. Nessa lógica, autonomia e liberdade são definidas pelo *a priori* do mercado. A liberdade, por exemplo, é reduzida a sua dimensão econômica (GADELHA, 2016; FOUCAULT, 2008b).

A verdade, outrossim, é produzida a todo momento e provocada por rituais determinados, sendo relevante para esta análise não a definição do que é verdadeiro ou falso, mas as regras de poder-saber que fazem com que o sujeito reproduza esses discursos de verdade⁵⁸ e que o obriga a viver e até morrer de certo modo (REVEL, 2005; FOUCAULT, 1998b), ou em sentido contrário, que revele a capacidade de empreender a crítica ao “regime de verdade” histórico e socialmente constituído, como por exemplo, às formas de segregação, racismo, homofobia, xenofobia, sexismo, transfobia e preconceitos de classe⁵⁹.

Daí a possibilidade da autonomia ante as verdades constituídas. Como dirá Veyne (2008, p. 9):

Foucault não foi o inimigo do homem e do sujeito humano que se julgou que fosse; considerava, simplesmente, que esse sujeito não podia fazer cair do céu uma verdade absoluta nem agir soberanamente na constelação das verdades; que só podia reagir contra as verdades e as realidades da sua época ou inovar sobre elas.

Assim a emancipação do sujeito em relação ao domínio do saber está sobretudo na sua habilidade crítica diante dos “regimes de verdade” histórico e socialmente constituídos nos quais está inserido, em resumo, pondo em xeque saberes e práticas sociais naturalizados, normalizados e universalizados.

⁵⁸ Sobre a transitoriedade dos discursos, afirma Foucault (2008a, p. 236): “O discurso não é vida: seu tempo não é o de vocês; nele, vocês não se reconciliarão com a morte; é possível que vocês tenham matado Deus sob o peso de tudo que lhe disseram; mas não pensem que farão, com tudo que vocês dizem, um homem que viverá mais que ele.”

⁵⁹ É possível afirmar que o pensamento foucaultiano sobre a produção da verdade é inspirado em Nietzsche (2017, p. 180-189), como se observa: “Todas as coisas boas já foram antes coisas ruins, todo pecado original tornou-se uma virtude original (...) Portanto, meus senhores filósofos, de agora em diante tomemos mais cuidado diante da antiga e perigosa quimera conceitual que determinou um “puro, indolente, indolor, atemporal sujeito do conhecimento”, tomemos cuidado diante dos tentáculos desses conceitos contraditórios, como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si””.

Dirá Foucault (1998b, p. 142) que “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder”, ou seja, além de ser impossível separá-los, o poder não impede, mas produz o saber. É a relação entre poder e saber que cria as práticas discursivas autoritárias e hegemônicas. As relações de poder/saber além de serem consequências da produção da verdade, viabilizam esse mecanismo produtor⁶⁰ (FOUCAULT, 1998b; 2006b; OLIVEIRA, 1999).

Com isso Foucault afasta o conhecimento (e a verdade) como reprodução fiel da realidade universal e passa a tratá-los como fenômenos políticos analisáveis e datáveis, pois o discurso reproduzido como prática social é inseparável da coisa na qual se insere. Assim os discursos, embora possam variar com o decorrer do tempo, são percebidos como verdadeiros ou falsos conforme problematizados criticamente em um determinado momento histórico (SOUZA; FURLAN, 2018; VEYNE, 2008).

Veyne (2008, p. 23) afirma que “o discurso é aquela parte invisível, aquele pensamento impensado onde se singulariza cada acontecimento da história”, ou seja, o discurso é implícito, um “não dito”, que o indivíduo utiliza sem perceber em cada época. Desta forma o pensamento é limitado, organizado, persuadido pelas fronteiras ocultas e ignoradas do discurso⁶¹. A produção dos estereótipos, dos recalques, da segregação e do ódio pode ser considerada um exemplo de discursos com *status* de verdade que emergem nas redes de poder e saber. E Veyne (2008, p. 32) adverte: “Tudo o que julgamos saber está limitado sem que o saibamos, não lhe vemos os limites e ignoramos até que existam”.

⁶⁰ Para Foucault, ciência e saber não são sinônimos. A ciência faz parte do saber: “um saber, como o saber sobre a loucura, por exemplo (objeto de sua primeira arqueologia) conta com enunciados de diversas categorias: jurídicos, científicos, filosóficos, religiosos, e assim por diante. O método de Foucault não separa cada um desses tipos de enunciados; coloca-os, ao contrário, lado a lado, para fazer emergir em sua positividade pura a estrutura de sua possibilidade discursiva” (SOUZA; FURLAN, 2018).

⁶¹ Para explicar a relação entre discurso e verdade, Veyne (2008) usa uma metáfora dos peixes que estão em um aquário com paredes falsamente transparentes. Assim como os discursos, os peixes não percebem que estão inseridos em uma realidade limitada, que estão no aquário. Dirá ainda que “o conhecimento histórico, por seu lado, se quiser levar a bom termo as análises de uma dada época, terá de atingir, para além da sociedade ou da mentalidade, as verdades gerais nas quais os espíritos dessa época estavam, sem saber, encerrados, quais peixes num aquário” (VEYNE, 2008, p. 10). Como os discursos identificados por verdadeiros variam em cada época, “o passado antigo e recente da humanidade é apenas um vasto cemitério de grandes verdades mortas” (VEYNE, 2008, p. 19). O mesmo autor (2008) usa como um exemplo uma simples erva, que tem seu significado alterado conforme a perspectiva de quem a vê (como um botânico ou um herbívoro), sendo, portanto, impossível desvencilhar o objeto do discurso (ou da perspectiva).

A substituição, transformação e/ou desaparecimento dos discursos são determinados por meio do chamado “*a priori* histórico”, contexto histórico e de liberdade humana de uma época que definem (e conseqüentemente limitam) o modo de ser dos enunciados (CASTRO, 2009). Essa instância móvel que modifica o pensamento humano funciona como um indivíduo em uma redoma de vidro transparente, que por sofrer pressões externas ou por ter inventado um novo discurso, passa a se situar em uma nova redoma. Por conta da transparência, o indivíduo ignora que está dentro da redoma, desconhecendo o quão limitado é. Essa limitação pode ser definidora na ampliação da condução das condutas de modo a gerar sofisticadas tecnologias de sujeição, por isso a necessidade da crítica aos “regimes de verdade” no “campo dos saberes” historicamente constituídos – por exemplo, a meritocracia ligada ao racismo estrutural. Assim a crítica aos processos de desigualdade econômica e de renda, de oportunidades, racial, regional, de gênero, de geração e social pode ser considerada como uma prática social da autonomia (VEYNE, 2008).

Nesse contexto, no âmbito genealógico, os discursos sucessivos da verdade são reproduzidos por meio de dispositivos, relacionamentos entre: “discursos, instituições, arquitetura, regamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (CASTRO, 2009, p. 124). Nessa perspectiva, inquirir e criar alternativas que minem as condições sociais e econômicas que geram a desigualdade é se opor aos dispositivos que obstaculizam as condições necessárias para uma sociedade mais justa.

Por mais que não haja uma verdade universal que transcenda a história ou uma “verdade verdadeira em si mesma” com essência alcançável à percepção humana, em diferentes momentos históricos houve discursos que foram tidos por verdadeiros (isso não quer dizer que se constituíam de fato verdadeiros, mas que foram entendidos desta forma) e que produziram efeitos, porquanto reproduzidos por

dispositivos de poder⁶² (VEYNE, 2008). Os discursos que procuraram legitimar o racismo e a desigualdade social, naturalizando e normalizando seus efeitos, podem ser tidos como exemplos (SCHWARCZ, 2019).

O filósofo francês faz uma investigação crítica sobre o poder ao interrogar as relações de poder. Assim Foucault analisa o contexto formado pelas relações de poder e identifica os instrumentos para isso ou ainda, busca identificar relações entre meios (táticas) e fins (estratégia) (CASTRO, 2009; DREYFUS; RABINOW, 1995). Problematizou o “poder em suas extremidades”, “onde se torna capilar”, onde se materializa, como constitui sujeitos no campo de aplicação (FOUCAULT, 1998b, p. 182). Percebe-se que ao problematizar o poder, o filósofo indica que este existe sempre na relação com os saberes formando uma espécie de espiral contínua de reforço mútuo (FOUCAULT, 1998b; 1995).

Para Foucault (2004), o poder não prescinde de uma relação, o poder não existe sozinho. As relações de poder são aquelas que ocorrem “em que cada um (dos sujeitos) procura dirigir a conduta do outro” (FOUCAULT, 2004, p. 276).

Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ele se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

As relações de poder não são más no sentido de serem exercidas somente de forma “negativa” sob o ponto de vista moral. Saliencia Foucault (2004, p. 284): “Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas”. O poder é forte justamente pelo motivo de ter efeitos “positivos” (leia-se produtivos) sobre o saber e o desejo (FOUCAULT, 1998b).

⁶² Essas verdades existem por conta de um conjunto de procedimentos que constituem os discursos e que os fazem serem reproduzidos, aliados aos feitos de poder que os reconduzem. “O que é tido como verdadeiro faz-se obedecer” (VEYNE, 2008, p. 100). Para Foucault, a problematização do presente deve estar sobretudo na descrição da verdade e não na ideologia, no engano, na ilusão ou na alienação (VEYNE, 2008): “mas então, o que somos nós próprios, nós os modernos? Quais são os nossos discursos sobre os diversos objetos que compõem a nossa atualidade? Apenas o saberão aqueles que, um dia, nos considerarem diferentes deles: saberão o que terá sido a nossa modernidade – nós próprios não podemos prever “antecipadamente a figura que faremos no futuro”. Porém, podemos vislumbrar, senão aquilo que somos, ao menos aquilo que acabamos de deixar de ser; alguns preconceitos estão a começar a apagar-se, tal como a homofobia: reconhecemos a arbitrariedade dessa mentalidade (a materialidade desse corporal). Mas não teremos nós outros preconceitos? Quais? Os nossos sobrinhos-netos saberão, depois do nosso desaparecimento, quando se tiverem tornado diferentes de nós. Enfim, apenas conhecemos e nunca conheceremos mais do que diferenças” (VEYNE, 2008, p. 97).

Pontua Foucault (1995) que a ação de conduzir condutas está mais próximo da noção de governo da vida do que do enfrentamento entre adversários, violência ou luta. Trata-se do governo dos homens, “um modo de ação sobre a ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Desta forma o sujeito é o resultado das relações de poder nas quais ele participa ativamente e/ou passivamente e não um indivíduo “sobre o qual se exerce e se abate o poder” (FOUCAULT, 1998b, p. 161).

Não há sociedade sem relações de poder⁶³. “Onde há poder, ele se exerce”, escreveu Foucault (1998b, p. 75). As relações de poder estão em toda parte, “ao mesmo tempo visíveis e invisíveis, presentes e ocultas” (FOUCAULT, 1998b, p. 75), como na família, na escola, no corpo político, em diferentes níveis e formas, nas relações amorosas, institucionais e econômicas. São difusas, ou seja, exercidas por todos e todos são afetados por elas (FOUCAULT, 2004). Todos os espaços ocupados pelos sujeitos podem ser campos de liberdade e de autonomia (daí a potência da luta contra as formas de sujeição).

O autor usa a metáfora de uma rede para explicar o funcionamento das relações de poder. Nessa rede os sujeitos não só sofrem a ação, mas sempre a exercem em diferentes intensidades, sendo esses pontos de alvo/resistência condição para a existência dela (FOUCAULT, 1999c). Uma rede seria a trama social formada por diversos pequenos poderes que possui os indivíduos como elos (VEYNE, 2008). “O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1998b, p. 183-184), agindo, resistindo, enfrentando e/ou usando estratégias, coexistindo ativamente nas relações de poder. É nessa rede de poder que encontramos a aquiescência às formas de desigualdade e exclusão e, de modo inverso, a criação de novas formas de emancipação individual e social.

As relações de poder não estão em uma posição de superestrutura ou de exterioridade ao sujeito (vulnerável), ou seja, apenas determinando as condutas de todos, mas precipuamente, produzindo modos de vida – os sujeitos podem produzir as suas vidas, não de modo absoluto, mas conduzindo a si mesmos. Também não há uma oposição binária, centralizadora e rigidamente verticalizada de dominante *versus* dominado, já que exigem a possibilidade de resistência e reversão

⁶³ “Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração” (FOUCAULT, 1995, p. 246).

(FOUCAULT, 1999c). Assim as relações de poder se apresentam “como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e grupos” (ABRAHAM, 1992b, p. 9, tradução nossa). Em síntese, há sempre a possibilidade de reversão social.

Foucault (2006, p. 231) não nega a possibilidade dos “pequenos enfrentamentos” serem conduzidos por forças estatais ou pela persuasão de classe. Para haver esse direcionamento, se fazem necessárias essas pequenas relações de poder, aquelas existentes entre os sujeitos em todo lugar⁶⁴. Assim, a ocupação de espaços na educação formal, que permita aprender saberes e ascender a novos campos sociais e econômicos, reconfigura as relações de força entre sujeitos, comunidades, classes sociais, instituições e etc.

Até porque as relações de poder são móveis, reversíveis e instáveis, permitindo que os envolvidos nestas relações as modifiquem. “O indivíduo não é um átomo isolado e sufocado, ele é efeito e ponto de apoio das relações de poder” (ARAÚJO, 2014, p. 57). Quando não há essa possibilidade – quando as práticas de liberdade não existem, ou só existem unilateralmente ou são muito restritas, se está diante de uma relação de dominação⁶⁵.

A liberdade é a condição ontológica da relação de poder. Não há uma relação se não existir um certo nível de liberdade ou possibilidade de resistência. Uma relação exige a existência de pelo menos duas partes que exercem poder uma sobre a outra de forma recíproca, ou seja as relações de poder não são irreversíveis: quanto maior a resistência, maior será a força empregada por aquele que domina para manter essa posição (FOUCAULT, 2006a; 2004). Entretanto, o poder não é a renúncia a uma liberdade, transferência de um direito ou manifestação de um consenso, como visto (FOUCAULT, 1995). Se há poder em toda parte, há a liberdade do mesmo modo. “O sujeito não é constituinte, é constituído como o é o seu objeto, mas nem por isso é menos livre de reagir graças à sua liberdade e de ganhar recuo graças ao pensamento” (VEYNE, 2008, p. 102-103). Maior acesso à educação de qualidade é a ampliação dos níveis de liberdade e, portanto, de autonomia dos sujeitos até então sujeitados a processos que excluem e segregam.

⁶⁴ Cita-se para ilustrar: “o que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor - àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia?” (FOUCAULT, 2006a, p. 231).

⁶⁵ “Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade” (FOUCAULT, 1998b, p. 181).

Cabe ilustrar, na sociedade greco-clássica, a possibilidade do exercício tirânico do poder não existe se o indivíduo cuida de si e não se torna escravo dos seus desejos, conforme esclarece Foucault (2004, p. 272):

Mas se você se cuida adequadamente, ou seja, se sabe ontologicamente o que você é, se também sabe do que é capaz, se sabe o que é para você ser cidadão de uma cidade, ser o dono da casa de um *oikos*, se você sabe quais são as coisas das quais deve duvidar e aquelas das quais não deve duvidar, se sabe o que é conveniente esperar e quais são as coisas, pelo contrário, quem devem ser para você completamente indiferentes, se sabe, enfim, que não deve ter medo da morte, pois bem, você não pode a partir deste momento abusar do seu poder sobre os outros.

Este “cuidado de si” só foi possível porque existia entre os gregos as condições sociais para o desenvolvimento da autonomia (saber, poder e ética). Assim, a emancipação do sujeito em relação ao poder/saber está na forma como se constitui e se posiciona frente às práticas sociais. Ao ser menos governado – e tendo condições para isso, poderá ter alcançado níveis de emancipação mais elevados. Percebe-se, portanto, que uma educação para a emancipação pode ampliar o nível de autonomia, liberdade e ação, reduzindo a submissão dos modos verticalizados de governo da vida.

Nos seus últimos trabalhos, Foucault (1998a, p. 12) faz um deslocamento teórico das suas pesquisas para “estudar os jogos de verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito”. Com isso problematiza as “artes da existência”, também denominadas “estéticas da existência” ou “técnicas de si”, experiências éticas de construção autônoma do sujeito, manifestadas por meio do cuidado de si nas relações consigo (BRANDÃO, 2015; OLIVEIRA, 1999).

A ética do cuidado de si assume uma forma ascética, no sentido de um “exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” e não no sentido weberiano de renúncia⁶⁶ (FOUCAULT, 2004, p. 265). Compõe-se de práticas críticas e inventivas de si que expressam a liberdade que o sujeito tem (BOLSONI, 2014). As “tecnologias do eu”, como essas práticas também são denominadas, são encontradas nos “procedimentos destinados a fixar identidades, seja para mantê-las ou transformá-las de acordo com certos propósitos” (ABRAHAM, 1992b, p. 9,

⁶⁶ No texto A ética protestante e o “espírito” do capitalismo, Max Weber (2004) procura explicar o racionalismo econômico do protestantismo por meio da mudança da visão religiosa da riqueza. Assim como um trabalho espiritual por meio da renúncia de determinados prazeres, o trabalho ascético no cotidiano exigia que o protestante renunciasse certas práticas que atrapalhassem o seu trabalho.

tradução nossa). O acesso à educação formal de qualidade é um dos pilares na construção de valores éticos e da liberdade que viabilizam um maior cultivo de si mesmo e da relação com os outros (governo de si, governo dos outros).

Esse trabalho ético pode ser, por exemplo, transformar-se em sujeito moral de seu próprio comportamento; pode ser um trabalho de aprendizado com seu preceptor; um trabalho de controle da conduta medindo a precisão da sua execução; uma obra de renúncia súbita aos prazeres; esse trabalho pode ser dado como um combate permanente, onde há vitórias e derrotas, e esse trabalho também pode ser dado como uma cuidadosa decifração do desejo, uma hermenêutica. São formas diferentes de trabalhar e elaborar o ético (ABRAHAM, 1992a, p. 64, tradução nossa).

A ética é “a prática da liberdade. [...] A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2004, p. 267), dito de outro modo, não há ética sem o exercício das práticas de liberdade. Entretanto a liberdade além de se relacionar com o exercício do poder sobre si mesmo, relaciona-se também ao governo dos outros, possibilidade de condução de condutas (ABRAHAM, 1992a). A emancipação individual e coletiva pressupõe a ampliação dos níveis de formação crítica e de liberdade que podem ser vivenciados nos espaços políticos, econômicos, jurídicos, etc.

Para cuidar de si é mister que o sujeito se conheça e que tenha a capacidade para elabora-se. Sendo assim, a emancipação estaria, sobretudo, em um exercício contínuo de si sobre si, na ordem do saber, quanto aos regimes de verdade histórico e socialmente constituídos, nas práticas sociais políticas e na forma como a sociedade valora e se autoconstitui.

Relata o autor que o cuidado de si como conduta ética, política e prática de liberdade esteve presente no pensamento greco-romano. Era necessário cuidar de si, ocupar-se de si, conhecer-se e ter controle de si. Durante o cristianismo passou a ser relacionado a uma prática individualizante e ao pastorado, um comportamento oposto ao esperado diante do cuidado com o outro (FOUCAULT, 2004). Como mostra a experiência antiga analisada por Foucault, o cuidado de si também apresenta dimensões epistemológicas, política e ética (daí o seu caráter emancipatório):

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é o lado socrático-platônico –, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade (FOUCAULT, 2004, p. 269).

Os gregos entendiam a liberdade como problema ético a partir de um *êthos*⁶⁷. “O homem que tem um belo *êthos*, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de uma certa maneira” (FOUCAULT, 2004, p. 270). O cuidado de si é uma forma de realizar-se como sujeito moral, de tornar-se visível a todos, constituindo uma memória de si (ABRAHAM, 1992a). Nessa perspectiva, a inovação social emancipatória pode se configurar como um novo *êthos*: processo inclusivo que gera emancipação individual e coletiva nos âmbitos do conhecimento, da política e da ética.

Para isso era necessário o cuidado de si e depois do outro: “não se deve passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2004, p. 271). Para cuidar do outro, o que implica necessariamente em manter uma relação com o outro, é necessário o cuidado de si, que mediará essa relação. Dito de outra forma, ao cuidar de si, cuida-se do outro.

O cuidar do outro como conduta política não se trata de delegar a reflexão crítica a um terceiro atentando contra a liberdade, como Kant entendia a heteronomia, mas ao contrário, é contribuir com as condições possíveis para que o outro cuide de si. É neste contexto que a educação enquanto formação para a crítica (saber, poder e ética) pode contribuir para gerar avanços emancipatórios.

Essa conduta ativa, lembra Foucault (2004), não deve ser entendida como uma forma de individualismo extremo, mas como uma prática inserida no contexto das relações de poder e na cultura em que os sujeitos agem, resistindo, coexistindo e se reelaborando. Em coerência com o que foi indicado, uma educação que inova socialmente, gerando maiores níveis de emancipação, não deve ser reduzida a ações resultantes da benevolência de instituições e/ou pessoas, tampouco deve expressar novas modalidades do *homo oeconomicus*, que tem sua ação e liberdade limitadas ao espaço do mercado como sujeito concorrente.

Se aproximando da visão Kantiana de emancipação, Foucault não reconhece, sem ressalvas, a possibilidade do indivíduo “liberar” a sua natureza por meio de um processo de libertação, momento no qual consegue se desvencilhar

⁶⁷ “O *êthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O *êthos* de alguém se traduz pela maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos, etc.” (FOUCAULT, 2004, p. 270).

daquilo que, oriundo de processos históricos, econômicos e sociais, limita a sua liberdade e o impede de definir para si as formas de existência ou da sociedade. Desconfiando de uma condição de “libertação absoluta”⁶⁸, Foucault (2004) entende mais importante estudar o exercício das práticas de liberdade⁶⁹ – pois são nelas que as práticas inovadoras emancipatórias acontecem. Surge então o valor do exercício emancipatório da crítica, fomentado pela educação como possibilidade de resistência às formas de exclusão cristalizadas no meio social.

Assim o sujeito livre “não é soberano, mas sim filho do seu tempo” (VEYNE, 2008, p. 109). Como visto, para Foucault o sujeito não é compreendido como algo que sempre existiu – ou ainda como uma natureza humana, como substância, mas como resultado de processos de subjetivação que o constitui conforme o “regime de verdade” no qual se insere, as relações de poder/saber que estabelece e a estetização de si que realiza (GALLO; VEIGA-NETO, 2014).

A liberdade possibilita ao sujeito ser mais ou menos governado, reagir nas relações de força e perceber que se pode pensar diferentemente do que se pensa e/ou reconhecer que se pensa diferentemente de outrora (FOUCAULT, 1998a). Assim a historicidade do sujeito é determinada pelos seus modos de constituição (OLIVEIRA, 1999). Essa visão do ser humano e da sociedade culmina na desconstrução de concepções essencialistas. Até porque, com base em Foucault, a realidade deve ser considerada como uma construção social e subjetiva (daí a possibilidade histórica para que uma ação educacional inclusiva gere maiores níveis de emancipação nos âmbitos do saber, poder e valores éticos).

A capacidade de empreender a crítica é um exercício em relação ao conhecimento, envolvendo os “regimes de verdade” no campo dos saberes constituídos, às relações sociais e ao plano ético, nos valores que orientam a vida. A crítica está não apenas na exterioridade, naquilo que está fora do sujeito, mas também no âmbito interno, naquilo que o constitui social e historicamente. A constituição se dá sobretudo em um processo de subjetivação, no qual o sujeito participa ativamente de modo crítico e por isso, emancipado.

⁶⁸ Já “a libertação abre um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade” (FOUCAULT, 2004, p. 267).

⁶⁹ “A liberdade é da ordem dos ensaios, das experiências, dos inventos, conduzidos pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como objeto, inventarão seus próprios destinos. Assim, experiências práticas de liberdade nunca deverão ser entendidas como algo definitivo; a liberdade é uma prática, não uma condição” (BRANDÃO, 2015, p. 382).

Assim a emancipação está na tarefa/dever permanente do esforço crítico de se compreender como um sujeito em um contexto histórico e social, com tudo aquilo que o forma, o condiciona. Portanto, a inovação social emancipatória, por meio da educação inclusiva, deve propiciar aos sujeitos novos instrumentos para pensar, valorar e agir na sociedade. A autonomia é, portanto, a capacitação que permite aos sujeitos excluídos se reelaborarem, resistindo as injunções no campo do conhecimento e da política, se afirmando como sujeitos éticos.

Para entender as inovações sociais em uma perspectiva emancipatória, sugere-se o uso dos domínios investigativos de Michel Foucault – saber, poder e ética, articulados com o modelo de análise em profundidade de Buckland e Murillo (2013; 2014) com cinco variáveis: impacto e transformação social, colaboração intersetorial, sustentabilidade, tipo de inovação, escalabilidade e replicabilidade, resultando no quadro 9:

Quadro 9 – Instrumento de análise da inovação social emancipatória

	Variável	Perguntas sugeridas
1	Impacto e transformação social	Quais impactos sociais gerados pela prática de inovação social sob o ponto de vista do conhecimento, das relações político-sociais e da formação ética?
2	Colaboração intersetorial	Como acontece a interação entre a instituição com os sujeitos envolvidos com a prática de inovação social, no sentido dos saberes, relações de poder e valores éticos compartilhados? É uma interação que leva à emancipação ou à sujeição das pessoas?
3	Sustentabilidade	Quais são os recursos necessários para garantir a sustentabilidade econômica e a viabilidade a longo prazo da prática da inovação social, sob o ponto de vista institucional e dos atores envolvidos?
4	Tipo de inovação	Como ocorre o compartilhamento das práticas e saberes oriundos da inovação social?
5	Escalabilidade e replicabilidade	Como ocorreu a implantação da prática de inovação social? Ela deve continuar existindo, ser aperfeiçoada, expandida e replicada?

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir do modelo de Buckland e Murillo (2013; 2014) e articulado com o pensamento foucaultiano.

Destaca-se que não se pretende, à luz do pensamento foucaultiano, propor um modelo generalizável, mas sobretudo, um instrumento para conduzir à resolução do problema de pesquisa posto.

Por fim, mediante uma prática educacional inovadora e emancipatória, o sujeito ganha ferramentas para superar estados de submissão presentes nos jogos de força sociais. Assim sendo, as inovações sociais emancipatórias e as ações

afirmativas, em especial a política de cotas para ingresso no ensino superior, se inserem neste contexto como possibilidades de resistência aos efeitos dos “marcadores sociais de exclusão”, criando oportunidades que podem permitir a constituição dos sujeitos, reconfigurando as relações de “governo” nos campos do saber, poder e ética.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo será descrita a forma como a pesquisa foi implementada por meio da caracterização da filosofia, paradigma e estratégia de pesquisa, do objeto de estudo e da coleta, análise e interpretação dos dados.

3.1 FILOSOFIA DE PESQUISA

Como filosofia de pesquisa se utilizou o método⁷⁰ genealógico de Foucault por conta do referencial teórico adotado. Trata-se de uma maneira de estudar fenômenos empíricos, excluindo-se a possibilidade de encontrar a verdade essencial como invariante na investigação. Assim na pesquisa o genealogista empreende uma hermenêutica radical ao procurar investigar fenômenos sociais por meio de uma interpretação sem coordenadas essencialistas e universalizantes (FOUCAULT, 1998b).

A genealogia para Foucault (1998b, p. 171) é o “acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais”. Como visto, no âmbito genealógico os discursos sucessivos de constituição da verdade são reproduzidos por meio de dispositivos históricos presentes nos “discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (CASTRO, 2009, p. 124).

Assim se questiona como as relações de força se desenvolvem nos “jogos de verdade”. Trata-se de inquirir a produção histórico e social dos sujeitos por meio dos dispositivos e estratégias de poder, saber e ética, sendo a análise realizada através da pesquisa em conteúdos históricos e de saberes sujeitados e (de) sujeitados (o dito e o não-dito) (ARAÚJO, 2014).

⁷⁰ Foucault não desenvolveu um método com pretensão universal que deve ser aplicado a domínios diferentes. Esclarece: “Foucault certamente não desenvolveu método no sentido de uma *mathesis universalis* que pudesse ser aplicada da mesma forma a domínios diferentes, na medida em que cada pesquisa histórico-política configurava objetos particulares (...). E é somente neste sentido preciso, de microanálises locais que se desenvolvem de maneira imprevisível, que Foucault termina por divisar “métodos” em diferentes domínios de suas inacabadas investigações sobre o saber, o poder e a subjetivação” (OLIVEIRA, 1999, p.138).

Em especial à educação, o pensamento de Foucault pode contribuir para a problematização das práticas educativas, utilizando dele para compreender outras formas de perceber a educação e a constituições dos sujeitos como realidades construídas socialmente, bem como usar sua forma de pensar como ferramenta investigativa⁷¹ (GALLO; VEIGA-NETO, 2014).

Em síntese, a base teórica utilizada foi o pensamento foucaultiano, por meios dos três domínios de investigação: saber, poder e ética. Estes se vinculam ao modelo interpretativista de investigação por se constituir em um procedimento hermenêutico de análise.

3.2 PARADIGMA DE PESQUISA

Desde as análises de Thomas S. Kuhn (2018), em “A estrutura das revoluções científicas”, paradigma é um termo que ganhou diferentes sentidos. Morgan (2005, p. 54) o conceitua como sendo “uma completa visão da realidade, ou modo de ver”. Na presente pesquisa adotou-se o paradigma interpretativista por mais se amoldar aos objetivos propostos ao longo do estudo.

A realidade a ser interpretada é compreendida no paradigma como a reprodução das interações sociais estabelecidas entre as características de um objeto com a compreensão que os indivíduos têm desse objeto (SACCOL, 2009).

3.3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada pelo método indutivo. Esse método empírico e probabilístico de inferência parte do levantamento de informações ou premissas particulares para uma posterior generalização (APOLINÁRIO, 2011).

A pesquisa qualitativa se apresenta adequada para este estudo por possibilitar o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos de maneira aprofundada, descrevendo a complexidade de um problema específico

⁷¹ Foucault (1985, p. 14, tradução nossa) disse: "Escrever me interessa apenas na medida em que incorpora a realidade do combate, como um instrumento, uma tática, um holofote. Eu gostaria que meus livros fossem como facas de cirurgiões, coquetéis Molotov ou galerias em uma mina, e, como fogos de artifício, fossem carbonizados após o uso". E ainda, Foucault (2006b) disse querer que sua obra fosse utilizada como “caixa de ferramentas” para a análise dos “regimes de verdade” da atualidade.

(RICHARDSON, 2017). Além disso, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão complexa e detalhada da realidade por meio do contato direto com as pessoas, compartilhando histórias e identificando variáveis de difícil mensuração (CRESWELL, 2010).

Quanto ao enfoque, esta pesquisa é caracterizada como exploratória e descritiva, porquanto objetiva identificar os aspectos da inovação social emancipatória a partir da política de cotas, bem como descrever esta prática e como se manifesta (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para isso, optou-se pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa por ser abrangente – um método que infere no planejamento da pesquisa, coleta e análise de dados, e por proporcionar a análise do fenômeno objeto da investigação considerando seu contexto (CRESWELL, 2010).

3.4 OBJETO DE ESTUDO

A política de cotas para ingresso no ensino superior implementada pelo IFSC é o objeto da presente pesquisa. O IFSC é um dos executores da política. É uma autarquia federal centenária, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Tem sede em Florianópolis e possui 22 *campi* localizados em todas as regiões de Santa Catarina.

Oferta cursos nos mais diferentes níveis de ensino, como qualificação profissional, técnicos, superiores e de pós-graduação. Também realiza pesquisas aplicadas e projetos de extensão.

Os IFs tiveram seu início em uma política inclusiva, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices. Em um texto datado de 1909 é indicado que essas instituições foram criadas para “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Desde então essas pequenas escolas foram criando sua identidade, passaram por momentos políticos diversos, até que em 2008, com a sanção da Lei n. 11.892/2008, as foram reorganizadas e habilitadas para ofertar cursos de

diferentes níveis, desde formação inicial e continuada até programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Essa reorganização atraiu um investimento sem igual na história da educação profissional brasileira, expandindo a Rede Federal de 140 unidades em 2002, no Governo Lula, para 644 unidades em 2016, no Governo Dilma Rousseff (EXPANSÃO..., 2016).

A expansão da Rede Federal vai ao encontro da necessidade dos trabalhadores por qualificação profissional. Além do aumento da quantidade das vagas oferecidas em diferentes níveis de ensino, os IFs atuam com diversos programas inclusivos, como o PRONATEC, PROEJA, Programa Mulheres Mil, NEAB, entre outros.

Os IFs têm uma história de implantação de políticas públicas visando à inclusão por meio da educação. Entre elas, as ações afirmativas. O IFSC criou e implementou a política de cotas para ingresso nos cursos superiores em 2009, inicialmente destinada aos alunos oriundos de escolas públicas e negros nos cursos de Licenciatura. No semestre seguinte a política foi ampliada para todos os cursos superiores. A partir do ano de 2012 a política foi reformulada pela Lei n. 12.711/2012 e passou a ter como destinatários os alunos oriundos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e por pessoas com deficiência.

Assim a escolha do objeto de pesquisa, como a política de cotas para ingresso no ensino superior do IFSC, acontece por conta do contexto inclusivo da instituição, da sua capilaridade geográfica e da sua importância enquanto executora da política.

3.5 COLETA DE DADOS

Para atingir os objetivos apontados, os dados secundários foram levantados meio da pesquisa documental. Esses dados foram necessários para caracterizar a instituição e seu contexto, bem como para corroborar e valorizar as evidências de outras fontes. Foram obtidos por meio de pesquisas à legislação pertinente e outros documentos institucionais.

Os dados primários, por sua vez, foram coletados por meio das entrevistas. O roteiro das entrevistas está no Apêndice B. A amostra foi intencional, permitindo que o pesquisador escolhesse os sujeitos e locais que possuíam maior potencial de

auxílio na resolução do problema da pesquisa (CRESWELL, 2010) e por conveniência pois considerou a acessibilidade dos sujeitos, rapidez e custos envolvidos (HAIR et al., 2005). Para caracterizar os sujeitos entrevistados, foi aplicado um questionário (disponível no Apêndice A).

A entrevista possibilita que as pessoas se expressem. Cabe aos pesquisadores – quem sabe aos “intelectuais específicos”⁷², como escreveu Foucault (1998b, p. 71), dar voz aos outros, reconhecendo o saber que as massas possuem e o “sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber”. Como dirá Foucault (1998b), há algo de indigno em falar pelos outros e a entrevista, nessa ótica, possibilita transformar o discurso compartilhado em saber e prática social.

Inicialmente se levantou a relação candidato/vaga dos cursos superiores do IFSC referente ao ingresso no primeiro semestre de 2019. A escolha pelos cursos superiores em detrimento dos cursos técnicos ocorreu por conta da possibilidade de continuar os estudos no tema, que são predominantemente voltados a esse nível de educação, conforme o bibliométrico realizado. Já a opção pelo primeiro semestre do ano ocorreu diante da constatação de estar nele a maior quantidade de inscritos nos cursos. A relação candidato/vaga como critério para a escolha da amostra foi utilizada por se considerar a premissa de que quanto maior a demanda pelo curso, mais difícil o ingresso de um inscrito nele, sendo a reserva de vagas, *a priori*, mais necessária.

No primeiro semestre de 2019 o ingresso nos cursos de graduação do IFSC ocorreu por meio do SiSU. Nesse período foram ofertadas vagas em 48 cursos de graduação em 21 *campi*. Buscou-se para compor a amostra os 5 cursos com elevada relação candidato-vaga, permanecendo os seguintes no quadro 10:

Quadro 10 – Cursos e relação candidato/vaga

<i>Campus</i>	Curso	C/V
Florianópolis Continente	Gastronomia	25,18
Florianópolis	Gestão da Tecnologia da Informação	16,47
Florianópolis	Engenharia Civil	14,3
Criciúma	Engenharia Civil	13,5

⁷² “Entende o teórico francês que o novo intelectual, denominado por ele como “intelectual específico”, longe está das pretensões de erigir um discurso com caráter universal e imparcial. Diante dessa pretensão, tem como compromisso ético-político inquirir o estatuto hegemônico (consensual) dos “regimes de verdade” nos diferentes âmbitos das relações de poder e saber nos quais está inserido” (NUNES, 2013, p. 114).

Itajaí	Engenharia Elétrica	12,13
--------	---------------------	-------

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) com base nos dados do IFSC (2019).

Selecionado os cursos, restou escolher quais alunos seriam entrevistados. Para isso foram encaminhados e-mails para todos os alunos ativos dos cursos selecionados (1902 e-mails ao todo, utilizando a ferramenta *Mail Chimp*⁷³). Os primeiros 15 alunos cotistas disponíveis foram entrevistados, conforme o quadro 11:

Quadro 11 – Sujeitos entrevistados

Sujeito	Curso	Cota de ingresso	Duração da entrevista
S1	Gestão de Tecnologia da Informação – Florianópolis	Escola pública Renda inferior	20min 31s
S2	Gestão de Tecnologia da Informação – Florianópolis	Escola pública Renda inferior Preto, pardo ou indígena	32min 48s
S3	Engenharia Elétrica – Itajaí	Escola pública Renda inferior	21min 19s
S4	Engenharia Elétrica – Itajaí	Escola pública Renda inferior Preto, pardo ou indígena	18min 34s
S5	Engenharia Elétrica – Itajaí	Escola pública	20min 58s
S6	Engenharia Elétrica – Itajaí	Escola pública Renda inferior	23min 54s
S7	Engenharia Elétrica – Itajaí	Escola pública Preto, pardo ou indígena	18min 05s
S8	Engenharia Elétrica – Itajaí	Escola pública	17min 11s
S9	Gestão de Tecnologia da Informação – Florianópolis	Escola pública	20min 13s
S10	Gestão de Tecnologia da Informação – Florianópolis	Escola pública Renda inferior	31min 37s
S11	Gastronomia - Florianópolis Continente	Escola pública Renda inferior	25min 23s
S12	Gestão de Tecnologia da Informação – Florianópolis	Escola pública Renda inferior	23min 15s
S13	Engenharia Civil – Criciúma	Escola pública	34min 17s
S14	Engenharia Civil - Florianópolis	Escola pública Preto, pardo ou indígena	39min 35s
S15	Engenharia Civil - Florianópolis	Escola pública Renda inferior	23min 53s

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A entrevista é uma técnica importante de pesquisa que permite a aproximação entre as pessoas. É o modo pela qual uma informação é transmitida de um emissor para um receptor (RICHARDSON, 2017).

As entrevistas não tiveram limite de tempo e foram gravadas, com a autorização dos entrevistados para posterior transcrição. Além disso foi resguardado

⁷³ *Mail Chimp* é uma plataforma para a automação de marketing. Na presente pesquisa a ferramenta foi utilizada por conta do seu recurso de encaminhar e-mails em massa.

o anonimato dos entrevistados e garantido o entendimento dos objetivos da pesquisa.

Para a realização das entrevistas foi utilizado o recurso de chamada de vídeo e voz do aplicativo WhatsApp, diante da impossibilidade de acontecerem presencialmente por conta das restrições advindas da Covid 19, que inclusive ocasionou a suspensão das aulas presenciais em todos os cursos selecionados por esta pesquisa.

Durante toda a coleta de dados foram registrados os *insights* e impressões do pesquisador sobre indivíduos entrevistados e documentos coletados. Os registros, ou notas de campo (YIN, 2016), foram transcritos e contribuíram para a análise dos dados.

O horizonte do tempo foi o transversal, pois para o atendimento aos objetivos da pesquisa, a coleta de dados aconteceu em um único momento (VERGARA, 2016).

Para orientar a coleta, análise e interpretação dos dados foram utilizados os domínios investigativos de Michel Foucault, articulados com o modelo de análise em profundidade de Buckland e Murillo (2013; 2014), conforme apresentado ao final do capítulo anterior, no Quadro 9.

Assim as perguntas do roteiro, disponíveis no Apêndice B, se correspondem com o instrumento investigativo da forma descrita no quadro 12:

Quadro 12 – Correspondência entre as perguntas do roteiro com o instrumento

	Variável	Perguntas do roteiro - Apêndice B
1	Impacto e transformação social	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 21
2	Colaboração intersetorial	10, 16
3	Sustentabilidade	13, 14, 15, 16, 18, 19, 20
4	Tipo de inovação	12, 13, 14, 18, 19
5	Escalabilidade e replicabilidade	12, 13, 14, 15, 16, 18 19, 20

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Durante toda a etapa de coleta de dados foram observados os três princípios indicados por Yin (2005) a fim de estabelecer a validade do constructo e a confiabilidade do estudo de caso:

Quadro 13 – Princípios para a validade e a confiabilidade

Princípios	O que foi feito
Utilizar várias fontes para a obtenção evidência, buscando o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação por meio da triangulação de dados.	Utilização de três fontes de evidências: pesquisa documental, entrevista e nota de campo.
Criar um banco de dados para o estudo de caso, possibilitando a revisão das suas evidências por outros pesquisadores.	O resultado da transcrição das entrevistas, observações e análise dos documentos foi armazenado e está disponível.
Manter o encadeamento de evidências de forma a permitir que qualquer observador externo siga a origem delas.	Neste relatório final da pesquisa contém citações ao banco de dados criado, com as evidências coletadas obedecendo os procedimentos metodológicos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), com fundamento de Yin (2005).

Após a coleta dos dados observando os cuidados necessários para a confiabilidade do estudo de caso, os dados foram analisados e interpretados conforme a metodologia disposta a seguir.

3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise de dados foi uma etapa no estudo de caso que consistiu em examinar, categorizar, classificar e recombinaer evidências para responder o objetivo inicial da pesquisa (YIN, 2005). A estratégia proposta para essa etapa foi o ciclo de cinco fases indicado por YIN (2016), utilizando como ferramenta facilitadora o Google Planilhas.

Quadro 14 – Ciclo de cinco fases

Fase	Descrição
Compilar	Colocar os dados coletados em ordem.
Decompor	Decompor os dados compilados em fragmentos ou elementos menores.
Recompor (e arranjar)	Reorganizar os fragmentos ou elementos em grupamentos e sequências diferentes das que poderiam estar presentes nas notas originais, utilizando temas substantivos (ou mesmo códigos ou aglomerações de dados).
Interpretar	Utilizar o material decomposto para criar uma nova narrativa, com tabelas e gráficos quando pertinentes.
Concluir	Extrair conclusões de todo o estudo.

Fonte: Adaptado de Yin (2016).

Também foi utilizada a estratégia da triangulação, na qual busca-se múltiplos modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição, ou fato que está sendo relatado por um estudo com o objetivo de reforçar a sua validade (YIN,

2016). Para isso foram utilizadas três fontes de evidências: pesquisa documental, entrevista e notas de campo.

Diante do exposto no presente capítulo, a síntese metodológica da pesquisa resultou no quadro 15:

Quadro 15 – Síntese metodológica

Filosofia	Genealogia
Paradigma	Interpretativista
Abordagem	Qualitativa
Enfoque	Exploratório e descritivo
Objeto de estudo	A política de cotas para ingresso no ensino superior do IFSC
Tipo de amostra	Intencional e por conveniência
Técnica de coleta de dados	Entrevista, nota de campo e pesquisa documental
Técnica de análise de dados	Ciclo de cinco fases, triangulação

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção os dados coletados serão apresentados e analisados, conforme a metodologia descrita no capítulo anterior, relacionando-os com o referencial teórico de forma que se responda ao problema da pesquisa e se satisfaçam os seus objetivos.

Para entender a política de cotas para ingresso no ensino superior como inovação social emancipatória, serão analisadas as práticas do IFSC a partir das variáveis do instrumento proposto no referencial teórico: 1) impacto e transformação social; 2) colaboração intersetorial; 3) sustentabilidade; 4) tipo de inovação e 5) escalabilidade e replicabilidade.

4.1 IMPACTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A primeira variável busca investigar quais impactos sociais são gerados pela prática de inovação social sob o ponto de vista do conhecimento, das relações político-sociais e da formação ética.

Mitigar as desigualdades sociais e suas consequências é um desafio relevante para toda a sociedade e que demanda respostas práticas e eficientes, mas não menos complexas, para o atendimento das necessidades básicas do sujeito (BRAGA et al., 2019). Assim a política de cotas, enquanto inovação social emancipatória, intervém no acesso à educação buscando mudanças profundas, duradouras e a partir disso, uma maior inclusão das pessoas de grupos minoritários.

O ensino superior tem uma função importante para o aumento dos rendimentos auferidos com o trabalho. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018a), o rendimento médio daqueles que tinham ensino superior completo era aproximadamente três vezes maior do que o daqueles que tinham somente o ensino médio completo e cerca de seis vezes o daqueles sem instrução.

Dessa forma, a aumento da escolarização, em especial da qualificação profissional, tem uma função importante para o aumento da inserção no mundo do trabalho, para a melhoria nas condições de trabalho, para a redução dos postos de emprego de baixa qualidade e de alta rotatividade (IBGE, 2019), bem como para a

interrupção de ciclos de pobreza que afetam muitas famílias brasileiras (SCHWARCZ, 2019).

Para os entrevistados (S1, S2, S3, S4, S8 e S9), a política de cotas possibilitou o ingresso pela primeira vez no ensino superior. Entretanto os alunos S1, S3 e S4 já tentaram ingressar anteriormente, mas não conseguiram por não terem alcançado a pontuação mínima necessária para concorrer às vagas.

O entrevistado S3 tentou ingressar em uma universidade privada, mas desistiu por não conseguir arcar com as despesas dela: “Já tentei em dois vestibulares para... esqueci uma... aquela de São Paulo, Estácio, e para a UNIVALI em Itajaí [no caso ambas eram privadas, né?] Aham. [Ingressou em alguma delas?] Não, não dei jeito” (S3).

O preconceito no ambiente educativo, ao ser um dos múltiplos fatores que condicionam a permanência e o êxito do aluno (BARBOSA; BARROS, 2019), se torna um entrave para o processo emancipatório. Como exemplo, o entrevistado S10 afirmou que não permaneceu no curso superior que frequentava por receio de sofrer preconceito:

Foi em outra instituição, em outro ramo, onde eu ia ingressar, mas como não ia me sentir bem por causa do medo desse preconceito naquela época, há uns sete anos atrás, eu acabei trancando a matrícula por medo de ser rejeitado, por me ignorarem, por me acharem limitado. [...] Era uma instituição pública (S10).

Outros alunos, por sua vez, já cursaram parte ou integralmente o ensino superior. Os sujeitos S5, S12 e S14 desistiram do curso superior que frequentavam por não ser na área que queriam e S6, S13 e S15 se evadiram do curso por questões financeiras.

Sim, eu cheguei a cursar ensino superior pago, né? Entrei por nota, pelo boletim. Estudei mas não gostei muito do estudo [...] eu não tinha me encontrado no curso e na época quando eu entrei não tinha Engenharia Elétrica no *campus* em que eu fui estudar, e aonde que eu fui ingressar aqui, no *campus* do IFSC, foi porque tinha a Engenharia Elétrica e eu sou ex-aluno que se formou já em eletroeletrônica (S5).

Os efeitos da desigualdade social se apresentam também como um obstáculo para permanência e êxito dos alunos e, por consequência, para a emancipação. A inovação social deve, sobretudo, superar esses efeitos permitindo que o processo emancipatório se estabeleça (CLOUTIER, 2003). Sobre as dificuldades materiais para permanecer no ensino superior privado, relata o sujeito S15:

Foi superdifícil. O que acontece, você entra pelo PROUNI. Aqui o professor tem uma ideia de que você não tem dinheiro para comprar mil coisas. [...] E eu não tinha esse dinheiro. E além disso eu tinha que me deslocar para uma outra cidade. [...] São todas essas coisas que vão trazendo uma certa desigualdade mesmo estando ali no curso, porque você não tem dinheiro para arcar com aquilo. Então você nem tem todos os materiais, tem que pedir emprestado (S15).

Por fim, o aluno S7 relatou que já havia ingressado anteriormente em um curso superior por meio da política de cotas e S11 cursa no IFSC a sua segunda graduação – a primeira só foi possível pois recebeu bolsa em uma universidade privada.

Observa-se, com base nos relatos de S3, S4, S6, S10, S13 e S15, que a dificuldade para acessar o ensino superior não está apenas nos reflexos da desigualdade social nos processos seletivos para ingresso nas instituições, mas também nas limitações que a situação financeira impõe às pessoas, a necessária busca por uma fonte de renda e as demandas familiares.

Para Foucault (2004, 2002), a problematização do sujeito está contida nos jogos de forças sociais, ou seja, nos espaços onde as regras de verdade são definidas e onde determinadas formas de subjetividade são criadas. O espaço educacional pode ser um desses lugares onde discursos, meios de difusão e debate são formados (REVEL, 2005). Assim a educação tem o potencial para alterar as relações de poder-saber nas quais os sujeitos estão inseridos, bem como para formar novas realidades (mais ou menos inclusivas) articuladas a campos epistêmicos e processos valorativos.

Entretanto, como já visto, as desigualdades sociais são refletidas na educação, exigindo posturas ativas do Estado para a superação dessas desigualdades e suas consequências.

Se não fosse a política de cotas, segundo os entrevistados S1, S7, S8, S9, S11, S13 e S14, seria difícil para eles ingressarem em um curso superior. A falta de recursos financeiros para pagar uma universidade privada ou um curso preparatório, bem como a dificuldade dos processos seletivos de ingresso foram os motivos apontados. Como afirma S11: “Eu acho que não [seria possível ingressar], porque não estaria fazendo o curso se não fosse a cota [...] para entrar no curso de gastronomia, como eu queria, só por meio da cota” (S11).

Para S2, S3, S4 e S5 seria “mais difícil” ingressar sem a política de cotas. É o que indica S4: “Eu não acho que seria, tipo, “é impossível”, só que ficaria bem

mais difícil no caso, vamos supor se eu tivesse que pagar por essa mesma faculdade, eu não teria condição nenhuma” (S4).

Por mais que pudessem ingressar no ensino superior, os alunos S6, S10 e S12 disseram que demorariam mais para isso, se não fosse a política de cotas:

Seria bem mais difícil porque atualmente eu tenho dezenove anos. Para mim pagar uma faculdade particular eu teria que trabalhar mais e conseguir um emprego com uma renda para conseguir se manter e pagar uma instituição de ensino. Eu acho que demoraria muito tempo (S12).

O tempo que eu teria para buscar outras formas de conseguir [ingressar no ensino superior] eu acho que acabei ganhando por entrar com as cotas. Na minha organização financeira, eu acho que facilitou bastante, se eu tivesse que pagar uma faculdade ou pelo menos ganhar meia bolsa [...] eu acho que acabo ganhando tempo (S6).

Diante dos motivos apontados, nenhum dos alunos entrevistados teria provavelmente ingressado, no mesmo semestre, no curso em que frequentam. Isso evidencia a importância da política de cotas para o percurso acadêmico dessas pessoas e para a melhoria das condições de trabalho e renda das suas famílias, além de ser requisito sem o qual não se estabeleceriam as condições necessárias para a efetivação do processo emancipatório no campo do saber, das relações sociais e de uma reelaboração valorativa pela qual seja possível interpretar o mundo de modo mais crítico, se constituindo eticamente (FOUCAULT, 2004).

Ao terem acesso ao ensino superior e diante de todas as mudanças internas que podem ser acometidos, os estudantes por meio da política de cotas, podem ser capacitados para se posicionarem de forma diferente nos jogos de força sociais, tendo outras possibilidades de emancipação, cuidando de si e dos outros que os cercam, reduzindo a submissão dos modos verticalizados de governo da vida e se tornando sujeitos mais éticos (FOUCAULT, 2004).

Boa parte dos alunos entrevistados (S3, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S13 e S15) informaram que a política de cotas aumentou o **interesse por assuntos comunitários**, seja no sentido do interesse para compartilhar a possibilidade da política de cotas para quem desconhece, seja para o desenvolvimento de algo na área do curso que frequentam pensando no uso comunitário e igualitário:

Sim, [aumentou meu interesse por assuntos comunitários] bem mais [...]. Por estar estudando em uma rede pública, são os impostos que pagam a nossa faculdade, né? Então quer dizer que tem pessoas que estão investindo em mim, para eu estar lá dentro, além do pai, da mãe e eu mesmo pagando as contas tudo, tem pessoas investindo, né? (S5).

Sim [aumentou meu interesse por assuntos comunitários]. Acho que não seria a mesma coisa se eu tivesse entrado sem cotas [...]. Eu me sinto mais motivada porque estou dentro de uma coisa que está dando certo, entendeu? Porque a cota é uma coisa que as pessoas lutaram para ter. Quando a gente vê ela funcionando, se sente mais motivado para continuar lutando (S7).

De certa forma, sim [aumentou meu interesse por assuntos comunitários]. Eu sempre fui uma pessoa que sempre teve uma opinião formada sobre o que me rodeia [...]. Já fui algumas vezes na secretaria do IFSC pedir material e me deram alguns *folders* [...] há algumas semanas eu tinha um pintor na minha casa e perguntei: você não tem ninguém na sua família com idade escolar? Eu sempre estou indicando o IFSC. Eu acho que isso é de certa forma uma preocupação social, eu estou tentando indicar para uma coisa que foi bom para mim, para outras pessoas, porque ali eu vejo futuro [...]. Eu com certeza quero fazer a diferença e, do meu modo, ajudar a comunidade (S13).

Me sinto alguém diferente, mais capacitado, com a possibilidade de usar aquilo que aprendo hoje na universidade em prol da comunidade (S3).

Como se observou nos entrevistados (e com resultados semelhantes na UERJ (MENDES JÚNIOR, 2014)), os alunos cotistas tendem a atribuir maior valor ao curso que frequentam. Há uma percepção de que estão usufruindo de uma oportunidade singular e importante para a melhoria da sua vida e dos que os cercam.

Para outros alunos (S11 e S14) se manteve o interesse que já tinham por assuntos que envolvem a comunidade. Asseverou S14: “Sempre fui muito interessado, muito ativo. Sou brasileiro, sou cidadão. Tenho que ter consciência e responsabilidade social. Não é impor o que eu acho, mas sempre me posicionar” (S14).

A educação precisa contribuir para a constituição de sujeitos mais conscientes, que empreendam a crítica sobre a sua realidade, o que invariavelmente tangencia o interesse por assuntos que envolvem o seu entorno (ADORNO, 2003). Trata-se de uma consequência do modo como o sujeito se posiciona frente à produção da verdade viabilizada na relação poder/saber. Em determinadas configurações, este modo pode ser considerado uma prática social autônoma (FOUCAULT, 2006a).

A crítica é o que faz os sujeitos questionarem sua prática e alterarem sua relação poder-saber nos jogos de força sociais. Ela consiste em “mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se acreditava, ver que o que é aceito como evidente não será mais aceito como tal. Praticar a crítica é uma questão de dificultar gestos fáceis” (FOUCAULT, 1990, p. 155, tradução nossa). Disse S9 que: “Talvez eu

tenha valorizado um pouco mais as pessoas de cotas mais duras, mais baixas, sabe? Talvez a cota me tenha feito valorizar mais a realidade dos outros” (S9). Com a crítica, a educação pode ser um modo inovador de resistência às formas de exclusão cristalizadas no meio social (VAN DER HAVE; RUBALCABA, 2016; GALLO; VEIGA-NETO, 2014; FOUCAULT, 1999c).

A influência da política de cotas para atuação profissional que possa contribuir para uma sociedade mais igualitária precisa ser reavaliada ao longo do tempo, inclusive após o término da formação superior. Asseverou S5: “Eu penso muito em investir, elaborar, criar algo dentro do próprio curso que possa trazer benefício para a sociedade e para o próprio curso também”. Este achado da pesquisa foi semelhante ao encontrado no estudo de Silva et al. (2018) com estudantes cotistas do curso de Medicina.

A política de cotas também proporcionou que os entrevistados tivessem **novas perspectivas de futuro**. Todos disseram ter interesse em continuar na área dos seus cursos quando se formarem, seja trabalhando no serviço público ou na iniciativa privada (S2, S3, S5, S6, S7, S10, S11 e S14), continuando os estudos (S1, S4, S9, S12, S13 e S15) ou atuando como docente (S8):

Hoje eu trabalho em uma empresa de fabricação de chicote elétrico aqui na região e que está extremamente ligada ao curso de Engenharia Elétrica. Então utilizando o conhecimento e a formação de engenheiro eletricista eu pretendo continuar nessa área, a área automotiva, talvez não aqui, talvez não nessa cidade e país, enfim, mas nessa área por conta da área em que já trabalho e me dou bem na empresa (S3).

Profissionalmente eu procuro subir, né? Atualmente estou desempregado, mas assim que eu conseguir um emprego na minha área eu pretendo progredir cada vez mais na carreira e após concluir minha colação eu pretendo prosseguir em uma pós-graduação, especialização na área [...]. Eu me senti mais motivado para seguir meus objetivos, um exemplo foi questões de empregabilidade, abriram mais portas que anteriormente quando não tinha nenhuma instituição de ensino superior no currículo. (S12).

[A política de cotas] me ajudou a ingressar na faculdade que era uma coisa que eu queria muito, né? Uma faculdade que eu tinha o sonho, [...] poder conquistar meu sonho que eu falei para você de morar fora do país e ajudar minha família (S2).

A emancipação, enquanto impacto e transformação da inovação social, mais especificamente da política de cotas para ingresso no ensino superior, reside no avanço de um processo de autonomia que proporciona aos alunos uma promoção de um cultivo de si, uma reelaboração de si que os fazem se perceberem diferentes nos jogos de forças sociais (BRAGA et al., 2019; SOUZA, 2006; FOUCAULT, 1995).

O entrevistado S5 relatou que depois do ingresso pela política de cotas passou a **se perceber diferente**, se sentir capaz de mudar a vida, ultrapassar uma trajetória da qual estava predestinado a ter:

O bom de ter essa política de cotas foi porque eu consegui ingressar no curso com mais facilidade, né? E depois que eu consegui entrar no curso sim, a mentalidade, o olhar se vira para outro lado. Antes era entrar, só por entrar para ter uma graduação, poder trabalhar em outro lugar. Depois que eu entrei a visão ficou diferente, o campo ficou muito maior de visão, então pela cota, sim, por ter sido pela cota, vou poder mudar muita coisa na minha vida na visão que eu tive. [...] quando eu não estava estudando eu tinha que manter aquele meu caminho, vamos dizer assim: “ah, vou ter que trabalhar neste lugar aqui e nunca vou poder subir”. Por causa da cota eu pude entrar em uma faculdade, onde vou poder mudar toda a minha vida, poder no futuro ser um engenheiro ou ser um professor ou ser proprietário de uma empresa para trabalhar com engenharia, mas por quê? Por causa do setor de cotas, isso muda a visão da pessoa depois que você entra, né? (S5).

Percebe-se aqui um questionamento à heteronomia, aquela condição de aceitação à “existência dominante”, que estabelece formas de ser, de viver e de morrer, bem como de aceitar estados de submissão e sujeição normalizadores (FOUCAULT, 2005; ADORNO, 2003). A crítica se dá pelo pensar, ao se colocar como objeto do pensamento: “o pensamento é liberdade em relação ao que se faz, o movimento pelo qual se desapega, estabelece-o como um objeto e reflete sobre ele como um problema” (FOUCAULT, 1984a, p. 388, tradução nossa).

Assim, ao criticar os “regimes de verdade” nos quais estão inseridos, os sujeitos, como no relato de S5 acima, passam a coexistir de outra forma nas relações de poder-saber, já que é nessa relação onde são criadas as práticas discursivas autoritárias e hegemônicas (FOUCAULT, 2006a).

No mesmo sentido encontra-se no discurso do aluno S15 o que pode ser considerado uma “desnormalização” (segundo o pensamento foucaultiano) de um itinerário de vida da pessoa de baixa renda, que adquire maior consciência de si e de suas potencialidades por meio das possibilidades de qualificação profissional advindas da política de cotas:

Sim, com certeza, me sinto [diferente]. A política de cotas trouxe uma possibilidade de profissionalização que eu não imaginava que teria, que não é normal ter, não é comum ter. Uma pessoa de baixa renda não alcança tanta coisa assim e a política de cotas veio para trazer essas oportunidades (S15).

Observa-se, portanto, uma mudança de perspectiva de futuro em todos os entrevistados que por meio da política de cotas, conseguem vislumbrar novas

possibilidades profissionais. Algumas dessas perspectivas, inclusive, seriam mais difíceis de se concretizarem:

Sim, se eu não tivesse cursando essa faculdade seria mais difícil conseguir atingir alguns objetivos, principalmente na questão profissional. Hoje em dia boa parte dos recrutadores observam se a pessoa tem ou não ensino superior, mesmo na área de TI, não sendo tão requisitado, mesmo a pessoa que tem ensino superior não tem tanta experiência, algumas pessoas sem faculdade no currículo têm mais experiência do que as outras, mas sim, acho que facilitou bastante eu ter entrado por cotas (S12).

Além de uma nova perspectiva profissional, o aluno S13 passou a perceber diferentes possibilidades para a continuidade dos seus estudos: “Me vi obrigada estudar para ter uma independência financeira. Então hoje, mesmo estando apenas no primeiro semestre de engenharia civil, já estou pensando lá na frente, na minha pós. O IFSC e o sistema de cotas me proporcionaram isso” (S13).

Assim como identificado nos resultados da pesquisa de Neves, Faro e Schmitz (2016), a política de cotas proporciona uma valorização simbólica de grupos minoritários, que é seguida por uma mudança na mentalidade desses sujeitos, que agora passam a se sentirem capazes de desenvolverem novas habilidades e de terem diferentes perspectivas de futuro. Importante destacar que essa valorização simbólica afeta por consequência o entorno dos estudantes, que podem contribuir financeiramente com suas famílias, ser exemplos de superação e incentivar que outros, assim como eles, também prossigam nos estudos. Há então uma mudança no nível individual e social, ou seja, há um processo inovador de subjetivação, momento no qual o sujeito passa a compreender-se enquanto parte ativa de uma relação poder/saber nas dimensões individual e social (NIJNIK et al., 2019; CUNHA, 2017; CASTRO, 2009).

Além do ingresso no ensino superior, a política de cotas gerou mudanças – internas e externas, nos entrevistados. S10 relatou que sentiu esperança:

Sim. [...] Concordo com todas elas [as diferentes categorias das cotas]. Assim você tem uma forma de fazer as pessoas entrarem na faculdade, tem muitos que acreditam que por ser pobre, negro ou deficiente, perdem a esperança de entrar na faculdade [...] Então é como dar um pingão de esperança para quem quer ter esperança. Eu acho isso bom (S10).

Outra mudança identificada pela pesquisa foi a empatia, ou seja, a compreensão da experiência de outras pessoas ou o compartilhamento de sentimentos (HOJAT, 2016). A empatia tem uma dimensão ética, valorativa, que se relaciona com o cuidado de si e com o outro. O cuidado de si é extremamente

relacional. É uma valoração de si na relação com o outro, rompendo com a visão de uma sociedade individualista, segregacionista, preconceituosa e racista, com sujeitos que possuem uma consciência reducionista e isolada de si (SCHWARCZ, 2019). De modo inovador, o cuidado de si exige um cultivo de si, um processo reflexivo interno, um trabalho no qual o sujeito empático precisa fazer sobre si mesmo e a todo momento se constituir na relação com os demais (RAMOS; OROZCO, 2019; FOUCAULT, 2004).

A dimensão ética do sujeito pode estar presente nas instituições por meio dos seus profissionais, bem como nos atores beneficiados pelas inovações sociais. É o que se colhe nos relatos dos entrevistados:

Continuo favorável [à política de cotas]. Assim como foi vantajoso para mim, pode e será vantajoso para muitas outras pessoas (S3).

A gente acaba querendo isso que a gente conseguiu para outras pessoas também terem esse acesso. Eu acho que sim, acaba influenciando, se sensibilizando mais, por estar ali, por ter conquistado isso (S6).

Sim [aumentou meu interesse por assuntos comunitários] pelo simples fato de tentar entender as pessoas: por que alguns não conseguem, se limitam, qual é o medo que muitos têm para tentar ajudar os outros depois? (S10).

Eu acho que a partir do momento em que você começa a conhecer pessoas que não tem oportunidade, não só de ingressar em uma universidade, mas de ter algo que outras pessoas têm mais facilidade por uma questão financeira e até étnica, você começa a se interessar e se tornar mais empático por essas pessoas e se colocar no lugar delas, mesmo tendo um pouco a mais, tipo financeiramente. Eu não vim de família rica nem nada mas, mesmo tendo a condição financeira um pouquinho melhor do que outras pessoas, eu ainda me coloco no lugar delas porque um dia eu não tive a oportunidade de ter um estudo melhor, prestar um concurso, um vestibular, por questões financeiras, então eu sei que quem tem menos é pior ainda essa condição (S12).

A construção da emancipação também pode acontecer por meio das experiências educacionais. A apresentação de trabalhos acadêmicos, o convívio com diferentes visões de mundo envolve invariavelmente as dimensões do saber, das relações de poder e da ética do aluno na medida em que aprende a se posicionar em público, a debater e a se reelaborar na relação com o outro (GALLO; VEIGA-NETO, 2014; RUEEDE; LURTZ, 2012). Neste sentido, ingressar pela política de cotas possibilitou ao aluno S9 **novas experiências práticas de vida**, inclusive a apresentação de trabalhos acadêmicos em outros lugares:

A vivência que eu tive no Instituto após ingressar foi incrível. Eu tive muitas experiências que não imaginei que teria. Eu trabalhei quase dois anos no [projeto de extensão] do meu curso [...] isso me gerou muita experiência. Viajei também pelo IFSC apresentando trabalhos (S9).

Outra consequência da política de cotas encontrada é a **percepção da valorização de si**. Sentir-se valorizado é o sentimento de ter valor pelo que se é, é o reconhecimento de si enquanto ser livre para expressar a sua subjetividade (MARTINS; ROBAZZI, 2006), pode ser um efeito do cuidado de si. O sujeito que cuida de si se valoriza de diferentes modos (FOUCAULT, 2004). Segundo o entrevistado S1: “Me sinto mais valorizado pela instituição e tu acaba sabendo que pode fazer algo a mais: está estudando, está se evoluindo, né? E isso com certeza faz me sentir melhor” (S1).

Uma nova percepção de si **enquanto sujeito capaz** foi relatada pelo entrevistado S4: “Eu me sinto diferente sim, porque desde que eu ingressei, posso realizar qualquer coisa” (S4). O aluno S9, da mesma forma: “Sim, de forma positiva [me percebo diferente], com novas habilidades, possibilidades. Coisas que antes eu não conseguiria e agora consigo” (S9).

No mesmo sentido, S8 afirmou:

Desde que eu conheci a política de cotas pública eu sabia que poderia atingir, desde quando eu estava lá no nono ano, que na minha época era oitava série ainda, quando eu conheci o Instituto Federal, eu tive mais empenho para realizar a prova, para entrar e dá aquela força de vontade de assim: eu posso! A mesma coisa quando eu fiz o ENEM, usei o SISU para entrar na Engenharia Elétrica, isso mostra que tudo é possível se a gente correr atrás, acho que essa é a maior diferença (S8).

Os sentimentos de capacidade e esperança relatados por alguns entrevistados podem ser consequências da percepção de uma maior liberdade de, a partir da política de cotas, superar estados de submissão presentes nos jogos de força sociais, o que acontece a partir de avanços emancipatórios nos âmbitos do saber, poder e da ética (FOUCAULT, 1998b).

Segundo BAYMA (2012), para ser beneficiário das ações afirmativas, o que inclui a política de cotas para ingresso no ensino superior, é necessário que o preconceito ou a discriminação dificulte o acesso de determinado grupo a espaços na sociedade, como à educação e ao trabalho. Diante disso, buscou-se entender o contexto de vida dos entrevistados referente à vivência de preconceito e discriminação.

A maior parte dos entrevistados foram categóricos de que nunca sofreram preconceito ou discriminação (S1, S2, S3, S5, S8, S9, S11, S12 e S15). Já S7 disse que sofreu na escola: “Não, só esse negócio de escola, mas eu não dava muita bola.

Mas hoje, mais adulto, não” (S7), e ainda o entrevistado S14 relatou preconceito por conta da sua origem: “Por ser aluno cotista, não. Já me senti visto de forma um pouco diferente por conta da minha origem” (S14). O preconceito e a discriminação podem ser, como consequências do racismo estrutural, expressados de diferentes modos e em espaços distintos – pela “motivação” do aluno ser cotista ou outra qualquer (ALMEIDA, 2019; SOUZA, 2017; SILVA; TOBIAS, 2016).

No mesmo sentido, S6 relatou episódios de preconceito e discriminação no período em que era criança:

Olha, tem [preconceito e discriminação] na minha família, mas assim, na época por eu ter menos idade, era mais por brincadeira, eu não me senti, no dia, no momento, essa discriminação, mas com o tempo você vê que as brincadeiras não eram muito saudáveis, mas assim, no momento por ser criança também não me afetou mas depois que cresce, analisando bem, entendeu? Com tudo que se fala também, você acaba pensando no que aconteceu, mas nada muito grave (S6).

O S4, por sua vez, relatou um dos casos de preconceito que vivenciou no dia-a-dia e no trabalho:

Eu trabalho no Subway, sou atendente, então tem muitos clientes, vamos supor, tenho um amigo que não é negro do lado, eles atendem de uma forma, quando eu começo atender, vamos supor, erguem o tom de voz para mim ou eu falo alguma coisa, “ah só atende quieto”, já aconteceu isso várias vezes comigo. [...] Isso foi pelo tom de pele mesmo, porque eu nesse caso consegui retrucar o cliente e ele ficou com vergonha, deixou o pedido lá feito e foi embora. [Já passou por outras discriminações por conta da cor da pele?] Já, no trabalho e no dia-a-dia também. Estando na rua, a pessoa atravessa a rua ou olha torto, mas já aconteceu várias vezes. No Instituto nunca (S4).

O entrevistado S10 relatou que sofre preconceito e discriminação por ter Síndrome de Asperger:

É normal. Quem já tem, sabe lidar naturalmente. Muitos levam para o lado do estereótipo então eu acabo meio que já me acostumando. Já tive [situação de preconceito ou discriminação]. Quando alguém fala que é autista, eles já imaginam uma pessoa retardada que fica se batendo pela casa, não pensam em um ser consciente que tem uma interação social normal (S10).

Um dos efeitos da discriminação sistêmica é a naturalização/normalização da desigualdade social que permeia os grupos minoritários e hierarquiza a sociedade (ALMEIDA, 2019). A “sociedade da normalização”, como observou Foucault (2005), é aquela que manifesta veladamente os seus discursos (por vezes racistas, hierarquizados, conservadores e/ou acentuados pela desigualdade social) de forma corriqueira, trivial, escamoteada, fazendo com que sejam aceitos e

reproduzidos mais facilmente. Por não ser percebida, amplia o seu efeito perverso (SOUZA, 2017). O fato de que a maioria dos entrevistados negue ter sido vítima de preconceito⁷⁴ ou discriminação, ao invés de questionar a legitimidade das ações afirmativas para essas pessoas, reafirma a importância da política de cotas diante de uma realidade excludente, oriunda das desigualdades sociais. Soma-se a isso ao fato de que aparentemente todos os entrevistados não relacionaram a desigualdade de oportunidades do acesso ao ensino superior à discriminação – ainda neste capítulo será problematizada esta questão.

Percebe-se que, por meio da política de cotas, todos os entrevistados de algum modo foram estimulados a recuperar a autonomia sobre as suas vidas, pensando sobre as suas práticas, mudando as suas representações pessoais, implicando a eles sentimentos de capacidade, valorização, reconhecimento, esperança, empatia e novas perspectivas de futuro, além da manutenção ou aumento do desejo de contribuir com a comunidade. Com isso pode-se afirmar os avanços emancipatórios como impactos e transformações sociais inovadores advindos da política de cotas para ingresso no ensino superior (BATISTA, 2018; CLOUTIER, 2003).

Ao promover essas mudanças internas, a política de cotas possibilita um deslocamento de estados de sujeição, que formam sujeitos dóceis, submissos e normalizados, para estados de maior emancipação por meio de transformações nos campos do saber, poder e ética (FOUCAULT, 2010; ERIBON, 1990).

4.2 COLABORAÇÃO INTERSETORIAL

A segunda variável, colaboração intersetorial, busca entender como acontece a interação entre a instituição com os sujeitos envolvidos com a prática de inovação social.

Segundo a abordagem integradora das inovações sociais, a interação entre os atores envolvidos é capaz de conduzir os sujeitos a um aprendizado sobre uma situação problemática na qual são atingidos, resultando em maiores estados de

⁷⁴ Importante destacar que “em países como o nosso, não há como separar (...) o preconceito de classe do preconceito de raça. É que as classes excluídas em países de passado escravocrata tão presente como o nosso, mesmo que existam minorias de todas as cores entre elas, são uma forma de continuar a escravidão e seus padrões de ataque covarde contra populações indefesas, fragilizadas e superexploradas” (SOUZA, 2017).

liberdade e autonomia. Para isso os sujeitos precisam ter uma participação ativa nas relações de poder, sendo protagonistas em um projeto que reconhecem como seu (NUNES et al., 2017; CLOUTIER, 2003).

No estudo em tela, não foram encontradas evidências de que os cotistas interajam diretamente com a instituição com o objetivo melhorar a política de cotas ou que se sintam atores claramente ativos na prática da inovação social. Da mesma forma não se identificou que o IFSC disponibilize abertamente espaços de tomada de decisões capazes de compartilhar diretamente a responsabilidade pela política de cotas com os seus beneficiários.

Nesse sentido todos os entrevistados relataram não contribuir diretamente com a política de cotas e nem saber como fazer isso, por mais que haja interesse pela melhoria e continuidade da política:

Sim [contribuiria de alguma forma com a política de cotas], eu acho que sim, não saberia dizer no quê, mas acho que em alguma coisa poderia contribuir sim [...] se for para o bem de todos que ingressam por cotas eu contribuiria sim (S2).

Não sei de que forma seria possível a minha contribuição (S13).

Até há participação dos entrevistados no IFSC de outras formas, como nos espaços de representação estudantil (S4), nos projetos de extensão (S8, S9 e S11) e por meio de estágio (S15), entretanto, em nenhuma atividade relacionada à gestão da política de cotas.

Aliás, desde que a Lei de cotas foi aprovada e a Comissão de Ações Afirmativas do IFSC dissolvida, não há um grupo de pessoas encarregada de avaliar e propor melhorias para a política de cotas no IFSC. Os únicos espaços existentes e que poderiam ter este fim, mesmo que de forma não exclusiva, são o Conselho Superior e o Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC, que é composto por representantes de todos dos segmentos da instituição.

Em que pese essas considerações e observando a variável de modo mais abrangente, questiona-se se esses sujeitos oriundos de grupos minoritários, ao ingressarem no ensino superior pela política de cotas, já estariam contribuindo com a política. Há de se considerar que estão ocupando um espaço que (veladamente) “não era deles”, sendo necessária uma intervenção estatal na forma de uma política pública para que lhes fossem concedidos o direito de prosseguir os estudos em nível superior (CRUZ, 2003). A constatação dos impactos e transformações sociais

gerados nos cotistas e na sociedade, como identificados neste capítulo, já seria uma forma de contribuição indireta desses sujeitos à inovação social? É possível inferir que sim, considerando a forma de como essa inovação social é constituída, por meio de uma política pública com dimensões que extrapolam a competência da própria instituição e que com isso seria mais difícil uma participação direta dos atores envolvidos, além dos efeitos dela já discutidos, como o processo de inclusão (SLEE, 2019; NOGUEIRA, 2017; RISTOFF, 2014)

Da forma como a política de cotas para ingresso no ensino superior é tratada no âmbito do IFSC, não é possível concluir que haja interações diretas entre a instituição e os atores envolvidos de modo a gerar processos emancipatórios. Entretanto, de forma indireta, percebe-se essa interação a partir da participação dos sujeitos na política pública.

4.3 SUSTENTABILIDADE

A terceira variável, da sustentabilidade, busca averiguar quais são os recursos necessários para garantir a sustentabilidade na dimensão econômica e a viabilidade a longo prazo da prática da inovação social, sob o ponto de vista institucional e dos atores envolvidos.

Não sendo a política de cotas apenas a reserva de vagas, mas o conjunto de iniciativas que podem proporcionar o acesso, a permanência e o êxito aos integrantes de grupos minoritários à educação (SITO, 2014), é necessário verificar quais os recursos necessários para isso.

Sendo assim, os entrevistados relataram desafios para frequentar o curso. Alguns (S1, S5, S8, S15) referiram às características do curso, como ser no turno vespertino ou integral, como dificultadores para que conciliem o trabalho com os estudos:

A minha maior dificuldade é o período. Como é um curso vespertino, ele acaba atrapalhando muito. Eu sou autônoma e a maioria do que eu tenho para fazer do meu trabalho acaba ficando para tarde, são serviços bancários - o banco só abre 10, 11 horas - já é complicado e se torna muito corrido. Acho que se o curso fosse matutino ou noturno ajudaria muito eu que sou autônoma e muito mais quem precisa trabalhar, até estágio, a maioria é vespertino. [...] A maioria dos que convivo do nosso campus precisa trabalhar porque somente os pais não dão cem por cento de ajuda financeira então todo mundo precisa se virar de algum jeito (S8).

A dificuldade para prosseguir os estudos por conta do trabalho também foi encontrada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019). Segundo ela, 47,7% dos homens e 27,9% das mulheres, ambos entre 15 a 29 anos de idade, indicaram o trabalho ou a procura por trabalho como a principal motivação para não continuarem estudando ou se qualificando profissionalmente. Entre as mulheres, a execução dos afazeres domésticos e cuidados pessoais foi indicado por 23,3% delas como dificultador da escolarização.

Outras questões pessoais, como morar em cidade diversa a do curso (S6), o trânsito (S12) e a necessidade de um bom acesso à internet, por conta da suspensão temporária das aulas presenciais no momento da pandemia da Covid 19 (S10), foram apontadas como dificuldades para permanecerem no curso.

Observa-se que as condições sociais – em especial as econômicas, podem impedir a inclusão dos sujeitos na sociedade (OEIJ et al., 2019). As inovações sociais, enquanto “atividades e serviços inovadores que são motivados pelo objetivo de atender a uma necessidade social” (MULGAN, 2006, p. 146, tradução nossa), não podem desprezar as condições que inviabilizam essa inclusão. Deste modo, um processo emancipatório inovador exige um nível de sustentabilidade para que seja efetivado (ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018; SOUZA; BRANDALISE, 2016; BIGNETTI, 2011).

Há também relatos de dificuldades que se relacionam à renda. O aluno S2 disse que não conseguia praticar o conteúdo das disciplinas de cálculo e programação por não ter computador em casa. Disse ainda que os computadores da Biblioteca do IFSC não tinham o *software* necessário para isso. Já S13 relacionou o fato de ter concluído o ensino médio há 15 anos com as dificuldades que possui para acompanhar os conteúdos, precisando se “esforçar mais” para ter o rendimento esperado.

O aluno S4, por sua vez, disse ter dificuldade para acompanhar algumas disciplinas por ser oriundo de escola pública e ter tido acesso a uma educação básica não satisfatória:

Para frequentar, nenhuma [dificuldade]. Eu até moro perto, então para mim não tem nenhuma dificuldade. Para acompanhar [os conteúdos] foi um pouquinho difícil. Como eu vim de escola pública, aí como se tratava de matemática nessas matérias aplicadas de cálculo, tive um pouquinho de dificuldade para aprender (S4).

As desigualdades sociais impactam diretamente no acesso às oportunidades que os sujeitos têm – não apenas no âmbito educacional (BATISTA, 2018), mas também na saúde (SPOSATI, 2020), na segurança pública (DEPEN, 2019) e no mercado de trabalho (SCHWARCZ, 2019).

Em que pese todas as dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho e a família, o aluno S14 apontou a educação como única oportunidade para perseguir seus objetivos de vida:

A única oportunidade da gente que vem de classe humilde é estudar, estudar e trabalhar muito. Não tem outra chance. Então se a gente não fizer dessa forma, não abdicar das coisas, nunca vai estar onde a gente quer chegar [...], então por mais corrido que seja, eu me sinto muito feliz e agradecido pela vida que eu tenho (S14).

Diante das necessidades dos alunos, o IFSC possui o Programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social (Resolução 41/2017 CONSUP). Trata-se de quatro auxílios financeiros (IFSC, 2017):

1. Auxílio permanência: para estudantes de cursos presenciais que têm uma renda bruta *per capita* de até 2 salários-mínimos.
2. Auxílio compulsório: para estudantes inscritos no CadÚnico, matriculados em cursos PROEJA e em cursos voltados para públicos estratégicos;
3. Auxílio emergencial: para estudantes matriculados em cursos presenciais e que estão em uma situação financeira adversa e não previsível, que impossibilite a permanência e o êxito;
4. Auxílio ingressante cotista com renda inferior a 1,5 salários-mínimos: destina-se aos estudantes cotistas de baixa renda. É concedido por até 3 meses.

Em 2020 o IFSC possui um orçamento inicial de R\$ 7.604.027,44 para o pagamento de auxílio financeiro aos estudantes. Essa quantia é apenas 47,46% do valor do mesmo elemento de despesa do orçamento inicial de 2019 (R\$ 16.019.512,00) e o menor orçamento desde 2014 (BRASIL, 2020). Ressalta-se que a quantidade de matrículas no IFSC aumentou nesse período (de 33.568 matrículas em 2014 para 44.724 em 2019), não acompanhando, portanto, com o montante de recursos disponibilizado (MEC, 2020; IFSC, 2015).

Além dos auxílios, os alunos do IFSC também podem concorrer a bolsas de pesquisa e extensão, com recursos advindos de projetos financiados pela instituição e por outras formas de fomento, além de estágio remunerado.

Em que pese às reduções no orçamento do auxílio financeiro aos estudantes e seus possíveis impactos para a permanência e êxito dos alunos cotistas, o que pode ser tema de uma outra pesquisa, os entrevistados (S3, S9, S11, S12 e S15) destacaram a importância do auxílio para a continuidade dos estudos. Mais uma vez releva-se a notoriedade das condições materiais para que a inovação social emancipatória aconteça (BATISTA, 2018; NUNES et al., 2017).

O aluno S15 afirmou que algumas disciplinas do seu curso acontecem nos períodos vespertino e noturno. Por isso teve dificuldades para conciliar o trabalho com os estudos, resultando em reprovações até que decidiu se dedicar integralmente ao curso, sendo indispensável o recebimento dos auxílios para se manter:

Então quando eu decidi: “é uma coisa ou outra”, porque eu não conseguia conciliar, porque meu trabalho era de segunda a segunda, com uma folga na semana, aí eu decidi largar o trabalho e tentar os editais de auxílio. Foi com os auxílios que eu consigo hoje estar frequentando a faculdade. No caso se eu perdesse os auxílios, eu não conseguiria. Eu até consegui um estágio depois mas agora eu não estou tendo. Então sem trabalho, sem o estágio, o que me garante continuar estudando e permanecer aqui em Floripa são os auxílios que eu consegui na faculdade. Ali no IFSC a gente tem o auxílio permanência, moradia, alimentação. São esses auxílios que fazem com que seja possível (S15).

O mesmo aluno S15 relatou que o recebimento do auxílio ingressante cotista foi importante para se estabelecer na cidade quando começou a frequentar o curso e ainda não tinha sido empregado.

Já o aluno S2 informou que recebe atendimento do NAPNE. Um núcleo composto de servidores com objetivo de articular ações para o atendimento aos alunos com necessidades específicas, como deficiência, transtorno do espectro autista ou alta habilidade/superdotação (IFSC, 2020a). Recentemente houve uma alteração na nomenclatura para NAE – Núcleo de Acessibilidade Educacional. O atendimento especializado é disponibilizado para todos os alunos que são identificados como público alvo do Núcleo, cotista PcD ou não.

O cuidado (do “outro”) com esse atendimento especializado vai ao encontro da necessidade da inovação social em gerar benefícios ou respostas que atendam às necessidades sociais específicas (CORREIA; OLIVEIRA; GOMEZ, 2017;

FOUCAULT, 2004). Seria menos sustentável a política de cotas para ingresso ao ensino superior se não se atentasse para essas demandas, ainda mais considerando que as PcD são destinatárias diretas da política. Da mesma forma, seria mais dificultoso pensar avanços emancipatórios em sujeitos que não conseguissem acessar à inovação social por conta da não observância das suas necessidades específicas mais prementes.

O entrevistado S7 ressalta a importância da política de cotas para o recebimento dos auxílios aos estudantes:

Ela [a política de cotas] facilita, dependendo da cota que está participando. A cota não serve só para ti entrar na faculdade, serve também pra tu ganhar bolsas depois. Então para as pessoas de baixa renda ela ajuda bastante (S7).

A importância da situação financeira para se manter no curso é mais relevada quando se observa que os alunos S4, S8, S12 e S15 admitiram já ter pensado em trancar ou cancelar a matrícula por este motivo. Ressalta-se que uma das categorias da reserva de vagas é direcionada às pessoas com baixa renda. Espera-se, portanto, que esse público tenha maior dificuldade em permanecer no curso. Se a instituição não for eficiente em minimizar esses efeitos haverá uma contradição: o motivo que trouxe o aluno ao ensino superior, será o mesmo motivo para excluí-lo: “Já pensei [em trancar a matrícula]. No segundo semestre ficou muito puxado para mim e eu tinha que estudar muito para conseguir dar conta do semestre e eu tinha que trabalhar ao mesmo tempo” (S8). Entretanto, pelo menos com os alunos entrevistados, não houve queixas de que, precisando de auxílio financeiro, não foram atendidos.

A sustentabilidade é uma das seis etapas do ciclo de Murray, Caulier-Grice e Mulgan (2010) utilizadas para a implementação da inovação social. É nesta etapa que é garantida a sustentabilidade financeira e de outros recursos necessários para o avanço e manutenção da inovação. Sem isso, o impacto e transformação social esperados poderão ser comprometidos. No caso em tela, a inovação social emancipatória por meio da política de cotas tem uma dimensão mais complexa do que apenas a reserva de vagas para sujeitos de grupos minoritários, envolve a vivência na instituição educacional e as transformações do sujeito no âmbito do saber, poder e ética. Juntamente com as condições materiais, o pertencimento à

instituição se dá pelas condições que o sujeito tem para participar da inovação (FOUCAULT, 2004).

Os efeitos da Covid 19 também se destacaram como um dos motivos que levaram os alunos a cogitarem a evasão do curso, por conta da não adaptação às atividades não presenciais (S3, S7, S11) e pela preocupação com a possível redução do rendimento acadêmico.

Agora na pandemia eu pensei em trancar [...]. A minha cunhada ficou com a Covid e ficamos sem acessar as áreas comuns da casa, sem acesso ao computador durante 21 dias [...]. Como o curso de engenharia civil te insere no mercado de trabalho com uma responsabilidade imensa para construir, planejar ou assegurar que famílias irão poder morar em algo que você fez de forma segura. Você passar por uma disciplina sem saber o que é a disciplina para mim é fora de cogitação (S14).

Para auxiliar os alunos de baixa renda a acompanharem as aulas não presenciais, além dos auxílios financeiros comentados acima, o IFSC publicou uma Instrução Normativa (IN 06/2020 REITORIA) que permite a concessão de um auxílio emergencial mensal de R\$ 70,00 para que os estudantes acessem à internet durante o período de isolamento social (IFSC, 2020b).

Assim como ressaltado por Peixoto et al. (2016), a condição socioeconômica de muitos alunos que ingressam pela política de cotas torna a sua permanência e êxito mais um desafio para ser superado. A necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, sustentar uma família, além da majoração das despesas com transporte, alimentação, materiais advindos dos estudos, demandam que a instituição corresponda a essas necessidades. Há também outras questões, como o turno em que o curso acontece, o acesso à bibliografia e às ferramentas informacionais que o curso exige, que precisam ser analisadas.

Como já visto, há práticas educacionais que podem incluir para melhor excluir, exigindo das instituições um constante monitoramento dos efeitos das suas políticas públicas educacionais, como a de cotas, para que não resulte em processos ainda mais sofisticados de exclusão social (NUNES et al., 2017; NUNES, 2007). Uma inovação social emancipatória, que contempla as dimensões do saber, poder e ética, precisa criar as condições para evitar essa armadilha. Por ser um processo complexo com variáveis que interagem entre si, nem sempre o resultado da inovação social pode ser controlado ou previsto (OEIJ et al., 2019; FOUCAULT, 2010; CLOUTIER, 2003).

Do ponto de vista institucional, a política de cotas é em parte vinculada às normativas sobre a matéria no âmbito federal, como no caso a Lei de cotas e suas regulamentações, mas principalmente aos órgãos de decisão das instituições. Já que gozam de autonomia universitária, conforme determina a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e sendo o tema pacífico no Supremo Tribunal Federal, mesmo que um movimento “conservador” do Congresso Nacional ou do Governo Federal tente terminar com as iniciativas de ações afirmativas, poderão as instituições de ensino superior mantê-las, desde que fundamentem as suas decisões e cumpram o previsto no ordenamento jurídico.

Assim para manter a política de cotas para ingresso no ensino superior são necessários, sobretudo, recursos financeiros para a permanência e êxito dos estudantes, além de outras iniciativas institucionais para o atendimento das especificidades dos cotistas, o que de algum modo foi atendido pela instituição pesquisada. Para ser sustentável e atingir os seus objetivos, incluindo gerar maiores níveis de emancipação nos âmbitos do saber, poder e valores éticos, é preciso ultrapassar os limites dos processos de ingresso, identificar e atender as outras necessidades dos cotistas para ocupar o espaço do ensino superior, evitando assim a armadilha – incluir para melhor excluir, que produz efeitos ainda mais sofisticados de exclusão social.

4.4 TIPO DE INOVAÇÃO

A quarta variável, tipo de inovação, busca entender como ocorre o compartilhamento das práticas e saberes oriundos da inovação social.

A política de cotas para ingresso no ensino superior tem um modelo aberto (BUCKLAND; MURILLO, 2013; 2014), ou seja, não se baseia na propriedade intelectual, podendo ser suas práticas replicadas por outras instituições. Nesse tipo de inovação os saberes são partilhados por meio de uma interação dialógica resultando em diferentes práticas, produtos, serviços, atitudes ou valores (VAN DER HAVE; RUBALCABA, 2016; BIGNETTI, 2011).

Percebe-se que o modelo aberto de inovação social se mostra compatível com a abordagem emancipatória, transcendendo a ideia de propriedade (intelectual), competitividade, determinada pela lógica do mercado. A abordagem também é construída coletivamente com saberes partilhados, posições políticas construídas

em conjunto, novos campos de construção de conhecimento, bem como valores partilhados (CLOUTIER, 2003).

Como toda a política pública, deve ser monitorada e avaliada (SECCHI, 2012). A Lei de cotas estabelece que o formato de distribuição das vagas deverá ser reavaliado pelo Congresso Nacional em 2022. Espera-se que os estudos sobre o tema e as experiências com as ações afirmativas nas instituições de ensino contribuam para isso.

4.5 ESCALABILIDADE E REPLICABILIDADE

Por fim, a escalabilidade e replicabilidade, última variável do instrumento de análise, propõe averiguar como ocorreu a implantação da prática de inovação social. Ela deve continuar existindo, ser aperfeiçoada, expandida e replicada? Para isso será descrito como foi implantada e como acontece a política de cotas no IFSC.

A partir dos dados coletados observou-se que a experiência do IFSC com a política de cotas para ingresso no ensino superior é anterior à Lei de cotas. Em 2008 o Conselho Diretor do então CEFET-SC⁷⁵ aprovou as Diretrizes para as políticas de inclusão (Resolução 18/2008 CD). O documento previa a promoção de ações afirmativas em cursos técnicos e graduação, incluindo a reserva de vagas para alunos negros e oriundos de escolas públicas (IFSC, 2009).

No ano seguinte foram aprovadas e executadas ações afirmativas de acesso aos cursos de licenciatura do CEFET-SC (Resolução 22/2019 CD). Foram reservadas 60% das vagas, sendo 10% para negros que preferencialmente cursaram todo o ensino médio em escola pública e outros 50% para aqueles que estudaram integralmente o ensino médio em escola pública. Além disso, também foram implementadas ações para favorecer a permanência e êxito dos estudantes, como atendimento pedagógico e econômico (IFSC, 2009).

Passados alguns anos, em 2011 foi aprovado o programa de ações afirmativas dos cursos de graduação pelo Conselho Superior do IFSC (Resolução 05/2011 CONSUP). Ele previa ações desde a preparação para o acesso, a reserva de vagas, até o acompanhamento da permanência, êxito e inserção socioprofissional dos estudantes egressos. Assim como já acontecia nos cursos de

⁷⁵ CEFET-SC foi uma das denominações do IFSC.

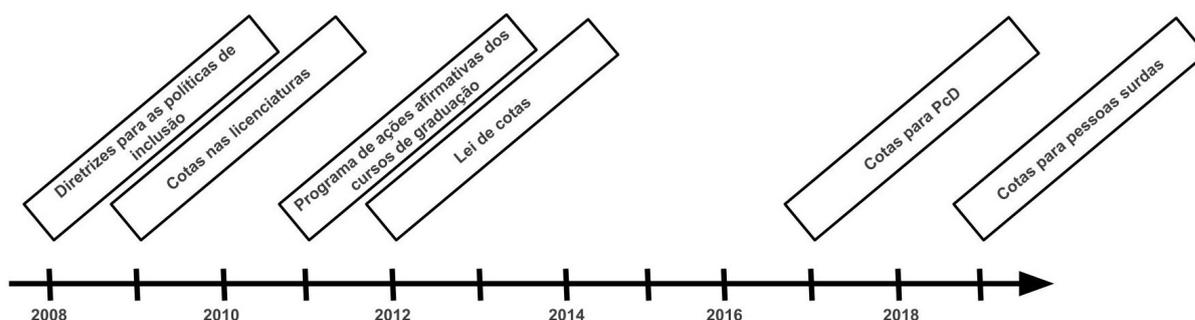
licenciatura, eram reservadas 60% das vagas para candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, sendo 10% para negros. Também foi prevista a criação de banca para a validação da autodeclaração do candidato negro (também chamada de banca de heteroidentificação) e a criação de uma comissão para avaliação e proposição das ações afirmativas no IFSC (IFSC, 2011).

Em agosto de 2012 foi sancionada a Lei de cotas e em outubro do mesmo ano foi publicada a sua regulamentação, conforme já comentado no item 2.2 desta pesquisa. Para se adequar à nova normativa, o IFSC suspendeu seus processos de ingresso nos cursos técnicos e graduação para o primeiro semestre de 2013, retomando-os em seguida, implantando a reserva de vagas para os cursos técnicos, que até então não existia, bem como reduzindo a reserva nos cursos de graduação de 60% para 50% do total de vagas. Também extinguiu a necessidade da heteroidentificação do candidato negro, passando a ser comprovada essa condição por uma autodeclaração.

Posteriormente foi implementada a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e graduação do IFSC, diante da sanção da Lei n. 13.409/2016 em dezembro de 2016, bem como a reserva de vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Instrução Normativa 17/2018 Reitoria) (IFSC, 2018).

Por fim, a partir de 2019 o IFSC implementou a reserva de vagas para pessoas surdas no curso de Pedagogia bilíngue (libras-português), com fundamento no Decreto n. 5.626/2005, que estabeleceu a prioridade de pessoas surdas nos cursos de formação de docentes para o ensino de libras (BRASIL, 2005).

Figura 4 – Linha do tempo da política de cotas no IFSC



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A política de cotas tem grande importância para a distribuição das vagas em seus cursos técnicos e superiores. Segundo o relatório da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2020), em 2019 foram ofertadas 10.160 vagas em cursos técnicos e graduação, destas, 4.768 foram reservadas (46,93%)⁷⁶.

Desde 2019 o ingresso dos alunos de cursos superiores acontece pelo SISU, que é uma plataforma online onde são disponibilizadas vagas de cursos de graduação em instituições federais de ensino. Ao invés dos resultados de um vestibular, os candidatos concorrem com os resultados do ENEM realizado no ano anterior. Assim os candidatos concorrem às vagas em instituições federais de todo o país utilizando um exame unificado.

Ao manifestar o interesse em algum curso, o candidato pode optar pelo ingresso usando o sistema de cotas, sendo a comprovação auferida no momento matrícula. Alguns entrevistados só souberam da reserva de vagas no momento da inscrição no SISU, enquanto outros já conheciam essa possibilidade.

Eu entrei pela questão do SISU, né? Na plataforma do SISU eles têm as formas do ingresso, aí eu observei a quantidade de vagas e pensei: “bom, posso usar isso para tentar facilitar a minha entrada no curso, entrar de uma forma mais fácil do que pela ampla concorrência” [...] já sabia antes de entrar no ensino médio que tinha esse esquema, então já comecei a prestar a atenção pois sabia que ia usar lá na frente. A questão do ensino médio e do salário, da renda baixa, isso também conciliou que na época o meu pai estava desempregado e foi quando eu recém tinha começado a trabalhar então foi o que ajudou a entrar na faculdade (S3).

A princípio não houve relatos de dificuldades no processo de ingresso. Mesmo aqueles que ingressaram pelas cotas destinadas às pessoas com baixa renda – que precisam entregar uma quantidade maior de documentos na matrícula para comprovar essa condição:

Assim que explicou a renda, ela [a servidora do IFSC] só pediu comprovantes e só precisei entregar os documentos meus e dos meus familiares, aí consegui ingressar sem problema nenhum. [Algo poderia ter sido diferente?] Olha eu não tenho nada do que reclamar porque foi tudo bem explicado, foi tudo bem feito, então nada me atrapalhou (S4).

Todavia alguns alunos (S5 e S7) disseram não optar pela reserva de vagas para pessoas com baixa renda por conta da dificuldade em comprovar a situação econômica:

⁷⁶ Certamente essa quantidade de vagas ofertada por meio da política de cotas e publicada na Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2020) é inconsistente. Caso contrário, o IFSC não estaria cumprindo a Lei de cotas, que exige a reserva de vagas de no mínimo 50%, entretanto, analisando os editais de ingresso da instituição, não se observou o descumprimento da Lei.

Essa cota que eu fiz [de renda superior] é bem mais fácil porque só tem que assinar a declaração, mas a de renda para mim é um pouco mais complicada aí escolhi só a de cor mesmo. [O que levou a não escolher a cota de renda?] A dificuldade. A minha mãe é autônoma, aí é difícil ter os documentos para comprovar a renda dela. Não queria passar por todo esse negócio e tudo mais e como eu vi que tinha nota um pouco alta para passar nas cotas de cor então decidi colocar a de cor mesmo (S5).

Os candidatos que são selecionados pelas cotas para pessoas com baixa renda têm a situação financeira analisada por uma comissão de servidores. Para isso, os candidatos precisam entregar documentos comprobatórios, como carteira de trabalho profissional, holerites, contratos de trabalho, extratos bancários, declaração de imposto de renda, documentos de identificação e outras declarações. Para buscar outra fonte de evidências sobre as dificuldades para comprovar a renda, buscou-se os resultados das análises no período referente ao ingresso do primeiro semestre de 2018 até o primeiro semestre de 2020 dos cursos pesquisados (quadro 16):

Quadro 16 – Resultado da análise da renda de candidatos cotistas

Campus	Curso	Análise deferida	Análise indeferida
Florianópolis Continente	Gastronomia	10 (2018.1) 10 (2019.1) 9 (2020.1) Total: 29	1 (2019.1) Total: 1
Florianópolis	Gestão da Tecnologia da Informação	10 (2018.1) 1 (2018.2) 7 (2019.1) 8 (2019.2) 7 (2020.1) Total: 33	1 (2020.1) Total: 1
Florianópolis	Engenharia Civil	9 (2018.1) 11 (2018.2) 11 (2019.1) 11 (2019.2) 8 (2020.1) Total: 50	1 (2018.1) 1 (2020.1) Total: 2
Criciúma	Engenharia Civil	6 (2018.1) 9 (2019.1) 9 (2020.1) Total: 24	0
Itajaí	Engenharia Elétrica	10 (2018.1) 2 (2018.2) 2 (2019.1) 4 (2019.2) 5 (2020.1) Total: 23	1 (2019.2) 2 (2020.1) Total: 3
Total		159	7 (4,21%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) com base nos dados do IFSC (2020c).

Diante dos dados levantados, observou-se que apenas 4,21% dos candidatos não tiveram êxito em comprovar a renda. O indeferimento da análise pode ocorrer pela ausência de documentos comprobatórios ou pela extrapolação do limite de salários-mínimos previsto na Lei de cotas.

Dessa forma, evidencia-se que a comprovação da renda pode não ser uma dificuldade para o público. Há, entretanto, que se considerar que essa pesquisa não incluiu as pessoas que poderiam ingressar por essa categoria de cota mas foram excluídas do processo seletivo por motivos diversos, como dificuldades na divulgação das vagas ou a escolha por outro tipo de cota para não precisar comprovar a renda.

Em junho de 2020, nos cinco cursos superiores pesquisados do IFSC, estudavam apenas dois alunos que ingressaram pela reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência. Um levantamento que consta no quadro 17 apontou que foram ofertadas 42 vagas entre os processos seletivos referentes ao ingresso do primeiro semestre de 2018 até o primeiro ingresso de 2020. Das vagas, 4 foram ocupadas e apenas 2 alunos continuavam cursando em junho de 2020.

Quadro 17 – Vagas e matrículas PcD

Campus	Curso	Vagas	Matrículas deferidas	Matrículas indeferidas	Situação em 2020.1
Florianópolis Continente	Gastronomia	4 (2018.1) 2 (2019.1) 2 (2020.1) Total: 8	0	0	NSA
Florianópolis	Gestão da Tecnologia da Informação	2 (2018.1) Total: 2	0	0	NSA
Florianópolis	Engenharia Civil	4 (2018.1) 2 (2018.2) 2 (2019.1) 2 (2019.1) 2 (2020.1) Total: 12	2 (2018.1) 1 (2020.1) Total: 3	1 (2018.2) Total: 1	1 cursando
Criciúma	Engenharia Civil	4 (2018.1) 2 (2019.1) 2 (2020.1) Total: 8	2 (2018.1) 1 (2020.1) Total: 3	2 (2018.1) Total: 2	2 evadidos
Itajaí	Engenharia Elétrica	4 (2018.1) 2 (2018.2) 2 (2019.1) 2 (2019.2) 2 (2020.1) Total: 12	1 (2018.2) Total: 1	1 (2018.1) Total: 1	1 cursando
Total		42	7	4	2 cursando

Legenda: NSA (não se aplica). Fonte: Elaborado pelo autor (2020) com base nos dados do IFSC (2020c).

Neste ponto observa-se que a política de cotas para o ingresso de pessoas com deficiência não está sendo efetiva nos cursos pesquisados. Como não houve minimamente o preenchimento das vagas, são necessários outros estudos e uma atenção por parte da instituição. O fenômeno não é exclusividade do IFSC – também foi encontrado no IFMG por Dias e Bax (2016).

Um dos motivos possíveis para a ocorrência pode ser o receio do candidato PcD em ser discriminado no IFSC. É o que falou o aluno S10:

Eu sou um autista com Síndrome de Asperger com grau médio para baixo – não sou um grau alto e eu tenho uma compreensão básica bem comum. Eu fiquei meio assustado pois não sabia como eles iriam agir e como iria ter essa distinção, porque eu não queria nada assim: um tapinha nas costas e “vai dar tudo certo”, “vou te dar um negócio mais calmo” e os outros pegam um negócio mais pesado. Eu queria tudo por igual, mas eu não sabia como era essa distinção que tinha para entrar na faculdade. **[Ingressei] só pela renda inferior por causa que, como disse, tinha medo de como as pessoas iriam agir.** Teve lugares que já fui e eles agiram como se eu fosse assim, traduzindo para uma forma mais básica, “retardado”. Como iriam achar que fosse um retardado por ser autista e não por ter um conhecimento básico, eles fizeram uma distinção. **Para não ter essa diferença, de novo, em outro lugar, eu acabei preferindo me anonimizar do autismo,** já que o [cometido pela] Síndrome de Asperger tem um conhecimento hiperfocal, então pode fazer as coisas bem mais fácil, a única coisa que não tem é empatia, né? Não tem uma distinção de sentimentos, então é um cara extremamente chato porque a gente não sabe a diferença entre falar só a verdade, é aquele cara que fala só a verdade, mas as vezes a verdade dói. Para não ter essa dor de cabeça eu acabei me anonimando, mas eu entrei pela área de baixa renda. Só ouviram falar que eu era Síndrome de Asperger aos poucos, mas por conta da Covid 19 eu acabei não expressando mais essa situação (S10, grifo nosso).

Não foi possível entrevistar os dois alunos PcD que permanecem estudando, carecendo de outras fontes de evidências para averiguar os motivos da não efetividade da referida categoria de reserva de vagas.

A reserva de vagas para públicos minoritários pode não ser suficiente para produzir processos emancipatórios quando as vagas sequer são preenchidas. Ao não contribuir efetivamente para a inclusão das PcD, a política de cotas pode estar reproduzindo uma lógica produtivista e seletiva para a formação de um capital humano que valora os sujeitos unicamente conforme a sua produtividade econômica.

A reserva de vagas é apenas um passo, sendo o processo emancipatório mais complexo. Sem a reserva de vagas, os avanços emancipatórios para os sujeitos a quem se destinam às cotas podem não acontecer. Ao mesmo tempo,

apenas a reserva de vagas não garante o processo emancipatório (GADELHA, 2016; FOUCAULT, 2008b).

A Lei de cotas reserva a metade das vagas no ensino superior público para alunos oriundos de escolas públicas. A definição dessa quantidade não considera a parcela de estudantes que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, já que não há, até o momento, um censo que indique essa informação. Entretanto, para se ter minimamente uma noção da quantidade, é possível analisar os dados referentes às matrículas do ensino médio no Brasil em 2018, dispostos no quadro 18:

Quadro 18 – Matrículas no Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado

Etapa/curso	Privado	Público		
		Municipal	Estadual	Federal
Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado	932.037	41.460	6.527.074	209.358
Total	932.037 (12,08%)	6.777.892 (87,92%)		

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir dos dados de Todos pela Educação (2019).

Anota-se que não foram considerados os que concluíram o ensino médio por meio de exames de certificação, como o ENEM e o ENCCEJA (que são considerados como oriundos de escolas públicas pelas Lei de cotas) e os que se formaram anteriormente. Também não há como auferir quantas pessoas matriculadas cursaram parte do ensino médio em escolas privadas. De todo modo, fazendo ressalvas ao levantamento e interpretação dos dados, há evidências de que a porcentagem de alunos oriundos de escolas públicas no Brasil seja maior do que 50%.

A inconsistência gera distorções em todas as outras categorias de cotas (racial e PcD), já que embora considerem o tamanho da população dos sujeitos segundo os dados do IBGE, as vagas reservadas integram o percentual destinado às pessoas oriundas de escolas públicas, por conta da característica multidimensional para a definição dos critérios de escolha do público-alvo da política de cotas. Essa inconsistência poder ser, de certo modo, um limitador para que a inovação social emancipatória se efetive. Na medida em que a política de cotas é ampliada, da mesma forma as potencialidades de se inovar socialmente gerando condições para a emancipação também são (BATISTA, 2018; FOUCAULT, 2010).

Sendo assim, a quantidade de vagas reservadas pela Lei de cotas pode estar muito aquém da realidade da educação brasileira, ainda mais considerando o caráter inclusivo e equitativo da política de cotas, no qual exigiria um percentual de vagas para alunos oriundos de escolas públicas ainda maior - o que reforça o valor da política pública de cotas e a necessidade da sua ampliação. O problema em pauta não é a política de cotas mas o abismo social que existe no Brasil. A inovação social foi implementada como uma resposta a esse desafio, mesmo que insuficiente do ponto de vista da quantidade (ALMEIDA, 2019; SCHWARCZ, 2019; SOUZA, 2017).

Ao serem questionados sobre as possibilidades de melhoria da política de cotas, os entrevistados S14 e S15 sugeriram uma maior fiscalização sobre a ocupação das vagas reservadas para que não haja fraudes:

Infelizmente existem pessoas que usam isso de forma errada. Tem pessoas que não precisam ou que não se encaixam dentro das cotas mas mesmo assim agem de má fé e tentam ser cotistas. A meu ver, a fiscalização nesse ponto é bem frágil, não é tão eficaz (S14).

Outra sugestão para a melhoria da política é a maior publicização das vagas, conforme indicou o entrevistado S13:

Não existe publicidade [...] é uma pena porque muitas pessoas não conhecem. Em relação às cotas, não vejo uma divulgação [...]. Eu acho uma pena, tinha que ter uma forma de segurar o aluno [...] existe essa preocupação interna para conter a evasão, diminuir esses números [...] Eu também não saberia esse lance de cotas. Como era de meu interesse, eu abri o edital, eu li ele inteiro, achei uma que me favorecia, então foi por esse meio, mas assim... de divulgação não tem, só no edital mesmo (S13).

A dificuldade para se comunicar com o público-alvo da política de cotas também foi um dos desafios apontados por Dias e Bax (2016). A complexidade do formato e dos critérios para a distribuição das vagas reservadas, a heterogeneidade das demandas advindas das especificidades do público-alvo são obstáculos à comunicação. Uma das consequências disso é a não utilização da política de cotas por pessoas que poderiam usufruí-la.

O acolhimento dos servidores foi avaliado por todos os entrevistados de modo positivo. Trata-se de uma intervenção educativa que pode recuperar no aluno o sentimento de pertencimento, aproximando a instituição com a comunidade (SCORSOLINI-COMIN; GABRIEL, 2019). Além de contribuir para o processo emancipatório na medida em que favorece a vivência acadêmica dos alunos,

sinaliza o caráter inovador que integra a estrutura institucional por meio da valorização do cuidado com o outro (FOUCAULT, 2004).

Além de acolhedor, o atendimento dos servidores foi associado pelos alunos aos termos: “apoio” (S1), “bom” (S2), “disposição” (S2), “acessíveis” (S3), “gentil” (S7), “receptivos” (S11 e S15), “abertura para conversar” (S15).

Me sinto [acolhido] [...]. Os professores, do que conheço, alguns que dão aula na graduação são os mesmos do curso técnico e inclusive terei os mesmos e são pessoas bem qualificadas, são ótimos. O pessoal da secretaria está sempre ajudando. Gosto bastante, só tenho elogios mesmo. Inclusive a gente sempre fala que no Brasil não estamos acostumados a ter um serviço de qualidade público, né? [...] Um ensino de qualidade e público. Tudo deveria ser assim, mas infelizmente não é (S13).

O aluno S3 destacou a importância do horário de atendimento dos professores. Trata-se de uma carga-horária semanal que cada professor possui para atender os alunos que os procuram. Normalmente o momento é utilizado para sanar dúvidas, realizar exercícios ou discutir outras questões relacionadas ao desenvolvimento das disciplinas. Percebe-se com isso o processo criativo e inovador proporcionado com a interação dos professores com os discentes. Tal relação pedagógica pode gerar transformações e aperfeiçoamento nos campos do conhecimento, das relações sociais e dos valores (VAN DER HAVE; RUBALCABA, 2016; FOUCAULT, 2010; KIMBERLEE et al., 2009).

É fácil de mais a questão da tutoria na escola, o acesso ao coordenador, aos professores para tirar dúvida, para ter aula, de horário de atendimento. Cara, o horário de atendimento foi o que mais me chamou a atenção: o professor se disponibilizar em um horário durante a semana para dar uma aula só pra ti ou com uma turma reduzida (S3).

Outra questão concernente ao acolhimento de alunos e servidores é a ocorrência de preconceito e discriminação dos alunos cotistas. Segundo Foucault (1999a, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Assim as instituições de ensino precisam ser espaços para a produção da subjetivação no sentido emancipatório individual e social (GALLO; VEIGA-NETO, 2014) e não para a manutenção de discursos hierarquizados e segregacionistas. Há de se ter atenção para que a política de cotas, ao trazer às pessoas para o ambiente universitário, não as submetam às práticas de preconceito e discriminação que são reproduzidas fora deste espaço.

Cabe destacar que todos os entrevistados negaram ter passado algum episódio de preconceito ou discriminação **por ser cotista**. A evidência é oposta àquela encontrada na UFPA, UEPG, UFRGS e UMES por Lemos (2017), Souza e Brandalise (2016), Batista (2015) e Ferri e Bagnato (2018), onde o preconceito foi identificado como atuante e difuso dentro das universidades estudadas, sendo manifestado por meio dos alunos e professores.

Como comentado anteriormente, o preconceito ou discriminação são entraves que podem dificultar o impacto e transformação social das inovações sociais, em especial os avanços emancipatórios. Por isso são importantes os relatos de que o preconceito ou discriminação não foram identificados pelos cotistas entrevistados (ALMEIDA, 2019; BUCKLAND; MURILLO, 2013; FOUCAULT, 2010).

Sobre a vivência no IFSC, os alunos S11 e S3 relataram:

Não [nunca senti preconceito ou discriminação por ser cotista], porque até mesmo a maioria dos meus colegas nem sabem. Por exemplo, eu sei qual é a outra aluna que entrou comigo pela “bolsa” de escola pública [...] mas eu acho que a maioria dos meus colegas nem sabe, mas mesmo assim não sinto uma discriminação, se soubesse não sentiria também não. [...] O pessoal não fica falando não [das cotas], não conversa sobre isso (S11).

Não vi nenhuma diferenciação por ser ou não cotista. Sempre gostei do atendimento da assistência do IFSC, sempre tiro o chapéu para eles. Isso eu falo para bastante gente que se precisa resolver alguma coisa, vai lá, senta com eles e conversa, tira uma meia horinha para conversar com o pessoal que é show de bola, mas não senti diferenciação de “ah, por ser cotista vou tratar ele diferente ou não”. O atendimento sempre foi bom para todos os casos, tanto para mim quanto para meus amigos que entraram por ampla concorrência. Mesmo atendimento, sempre foi bom de ambas as formas (S3).

A inovação social emancipatória, em especial a política de cotas para ingresso no ensino superior, pode ser entendida também como o que Foucault (2008d) identificou por “contraconduta”, no sentido de luta contra os procedimentos asujeitadores postos em prática para conduzir os outros, considerando os efeitos que o preconceito e discriminação podem suscitar na sociedade (SOUZA, 2017; MAURER; SILVA, 2014).

Também foi detectado o acolhimento entre os discentes (dimensão do cuidado com o outro) (FOUCAULT, 1998a). Neste sentido, S2 disse: “Tenho bastante amizade ali, a gente se ajuda, um ajuda o outro a tirar dúvida, trabalho, faz trabalho em dupla, é bem legal assim, nenhum é superior a outro, nada [...] Não, nunca me trataram de forma ruim, sempre foram bem atenciosos” (S2).

O tema cota não é um assunto comentado com frequência entre os alunos: “Ninguém sabe quem é quem então se tu não tiver conversando e dizer que entrou por cotas eles não vão saber, né?” (S1). E ainda: “Não, na verdade é uma coisa que ninguém debate isso, como que a gente entrou [...] nem no técnico, muito menos na graduação” (S8).

O aluno S14 disse se sentir acolhido por aqueles com quem se identifica, tendo em vista a diferença de renda entre os colegas:

Eu me sinto acolhido por aqueles que tem uma história de vida parecida com a minha. É inegável que a maioria dos alunos do IFSC, pelo menos do meu curso, vão de carro para a faculdade, tem computador de seis, sete, oito, mil reais, celular de seis e meio, nas férias viajam para outro país e usam roupas caras. Então digamos que não é um meio que eu tenha muita informação a compartilhar, se não voltada ao curso, porque são mundos totalmente diferentes (S14).

A possível divisão entre os alunos foi relatada apenas por um entrevistado. Acredita-se, entretanto, que possa ser objeto de pesquisas futuras, de como a renda, em especial dos alunos ingressantes pela reserva de vagas, pode afetar o relacionamento entre eles e gerar um sentimento de exclusão.

Outro ponto para se ressaltar é que todos os entrevistados são favoráveis a política de cotas – já eram antes de ingressar e continuaram depois.

Sim [sou favorável]. Foi por perceber que nem todos têm a mesma oportunidade de uma pessoa que tem uma família bem estruturada, com uma condição financeira pouco superior que as outras, então acho que política de cota é essencial por conseguir ver os dois lados da moeda, né? Tanto as pessoas que não possuem a igual oportunidade de acessar a faculdade e as pessoas que têm a facilidade por ter estudado em escola particular ou ter tido a oportunidade de ter feito um curso pré-vestibular, então eu sou totalmente a favor das cotas, de todos os tipos (S12).

Sempre fui favorável. Acho que as diferenças estão aí e são gritantes. Então as cotas não favorecem, só dão direitos iguais, nem iguais talvez, mas elas aumentam as possibilidades das pessoas que não teriam as mesmas condições de entrar, então eu sempre fui a favor (S13).

Para todos os entrevistados o que justifica a política de cotas é a igualdade de oportunidades – que se relaciona com a redistribuição de recursos. É o argumento de que, por meio da justiça distributiva, as desigualdades sociais são evitadas e combatidas (MCCRUDEN, 2015). A luta pela igualdade pode fomentar a igual condição de oportunidades, ampliando as condições para a emancipação de grupos excluídos historicamente (AMARAL, 2019; SCHWARCZ, 2019).

Assim, os entrevistados entendem que a qualidade da educação básica pública é inferior à privada, criando uma desigualdade de competição nos processos seletivos de ingresso:

Então a pessoa que tem um pouco mais de condição consegue fazer um cursinho e outras coisas, e quem não teve muitas vezes nem acesso à internet, computador, vai ter um pouco mais de dificuldade. Então a cota, acredito, seja para ter mais igualdade para que as pessoas tenham as mesmas oportunidades de entrar na faculdade mesmo não tendo muita qualidade de ensino, o acesso ao computador, internet, essas coisas (S15).

Eu continuo favorável, mas é porque, vamos supor, [...] as escolas estaduais não são tão fortes aí quando as pessoas vão concorrer contra todos vão tendo desvantagem. Eu acho que a cota é uma forma de equilibrar. Se ensino público fosse mais equilibrado aí teria problema nenhum em retirar todo o tipo de cota (S4).

Ressalta-se que a justificativa não contempla, por si só, a discriminação pretérita ocasionada pelo racismo ou vivenciada pelas pessoas com deficiência. Para todos os entrevistados, o “marcador social da diferença” (SCHWARCZ, 2019) é advindo apenas da escolarização. Não foram mencionadas explicitamente as outras cinco possíveis justificativas para as ações afirmativas comentadas por McCrudden (2015): 1) prevenção à discriminação direta e a determinados estereótipos, 2) compensação por discriminação pretérita, 3) identidade e reconhecimento, 4) diversidade ou pluralismo e 5) coesão e harmonia social.

As cotas raciais foram questionadas pelo aluno S8: “As cotas para estudantes de escola pública, sempre fui [favorável]. Eu não tenho uma opinião muito bem formada sobre as cotas raciais, mas é uma coisa que eu fico um pouco desconfortável”.

Já S11 defende as cotas raciais desde que os beneficiários sejam oriundos de escolas públicas:

Em muitos colegas que eu conheci e que estudaram em escola privada eu vejo a diferença no ensino. Eu penso que para essas pessoas negras que estudaram em escolas públicas talvez para elas também sintam essa diferença, aí eu concordo que tenha que ter a cota, mas assim, se fosse um negro rico que estudou em escola privada eu não concordaria só por ele ser negro [...] Eu acho que dar oportunidade para quem não teve um ensino tão bom no médio, no básico, dar uma oportunidade de entrar em uma faculdade, continuar o estudo, evoluir e crescer (S11).

Vale lembrar que a Lei de cotas brasileira estabelece o critério multidimensional para proceder a distribuição de recursos objetivando a igualdade de oportunidades, ou seja, utiliza sempre os critérios de origem escolar concomitantemente com raça, renda e/ou deficiência (SILVA, 2017a). Assim,

diferentemente do que alega o entrevistado S11, segundo a Lei de cotas, é impossível “um negro rico que estudou em escola pública” ingressar no ensino superior utilizando a reserva de vagas. Inclusive, a falta de informação sobre os critérios utilizados pela política de cotas pode ser uma das causas da sua rejeição por determinadas pessoas, carecendo de outros estudos.

Como identificado por Camino et al. (2014), o discurso contrário às cotas raciais entre os estudantes universitários é baseado principalmente na percepção de que todos são iguais, com as mesmas capacidades intelectuais, sendo o mérito a condição mais justa para a seleção dos alunos no ensino superior e inexistindo, portanto, qualquer relação da raça com a exclusão em espaços sociais, como a universidade. Esta pesquisa já levantou elementos para demonstrar que a raça é um dos “marcadores sociais da exclusão” e que possui efeitos ainda maiores e nefastos se interseccionados com outros (SCHWARCZ, 2019).

A crítica à política de cotas raciais, para Almeida (2019), se explica pela percepção do espaço universitário como lugar de “privilegio e destaque social” destinado para pessoas brancas e ricas, segundo o imaginário social racista.

Conforme afirmam Brandsen et al. (2016), Howaldt e Schwarz (2010), as inovações sociais precisam ser “socialmente desejáveis”, sendo aceitável que nem todas tenham uma aprovação unânime da opinião pública. Outrossim, é necessário que a inovação social seja avaliada e que seus resultados sejam identificados (PATIAS et al., 2017), incluindo os avanços emancipatórios.

Os efeitos da precarização da educação pública, para todos os entrevistados, são condições arbitrárias que afetam a capacidade dos sujeitos de acessarem o ensino superior. Assim, redistribuindo-se os recursos por meio da política de cotas, os efeitos são mitigados e o ensino superior público pode ser acessível para todos.

Considerando que discriminação é “uma rede complexa de arranjos institucionais que produz desigualdades entre grupos” (PETTIGREW, 2015, p. 828, tradução nossa) e que todos os entrevistados disseram que a qualidade da educação básica pública ocasiona desigualdades, é um dado curioso que não tenham identificado discriminação consigo, tendo em vista que todos são oriundos de escolas públicas. Em que pese isso, nenhum deles afirmou ter se sentido vítima direta de preconceito e/ou discriminação.

Ressalta-se que o preconceito e a discriminação, enquanto produtos do racismo, se mantêm pela (re)produção de um discurso que justifica a desigualdade racial e pela constituição de sujeitos que naturalizam o preconceito e discriminação que sofrem. Desta forma, o racismo não depende uma ação consciente para existir (ALMEIDA, 2019), ao contrário, a hierarquia social moderna e capitalista é justamente opaca, impessoal e dificilmente visível (SOUZA, 2017). Assim a inovação social precisa oferecer respostas à complexidade dos problemas sociais, rompendo com a lógica excludente (BRAGA ET AL., 2019; POLMAN et al., 2017; MOULAERT et al., 2007; MULGAN et al., 2007; CLOUTIER, 2003).

Passado esse ponto, as ações afirmativas em geral têm a característica de serem transitórias, existindo apenas até que a sociedade encontre um equilíbrio na qual a discriminação e seus efeitos sejam mitigados (GIRARD, 2018; SILVA, 2017a).

Neste sentido, os entrevistados (S9, S10, S11 e S15) afirmaram que a política de cotas deve terminar a medida em que a educação básica seja de qualidade e que não cause desigualdades para o ingresso no ensino superior:

Isso é uma coisa bem preocupante, porque não dá para falar: “bom, um dia todas pessoas vão ter uma consciência básica”, porque o ser humano é um ser arrogante. Mesmo que tente falar assim “não, vai dar tudo certo”, sempre acontece alguma coisa que acaba piorando, então eu não tenho uma distinção de quando vai acabar, mas apenas quero que seja uma coisa mais acessível, mais aceitável, com um ensino das escolas que seja decente, mais cabível para que todos tenham pelo menos uma possibilidade maior de conseguir entrar na faculdade sem as cotas. Fora isso, acho impossível (S10).

Enquanto o ensino público no Brasil foi defasado, principalmente o ensino médio, porque acho que até a oitava série não é tanto, mas o meu ensino médio foi assim, péssimo, foi horrível. Enquanto a escola foi ruim assim, terá que ser para sempre (S11).

Eu acredito que assim como o bolsa família, foi criado para ter um fim. Acredito que seria uma medida pública de alcançar uma maior regularidade para os alunos de baixa renda. Quando você conseguisse estabelecer um ensino público de qualidade, onde as pessoas tivessem mais oportunidades, não se faria mais necessária. Ela só se faz necessária porque os colégios públicos, até ali o ensino médio, muitos não são muito bons, são ruins. Tem alguns lugares onde... Eu sou do Pará, né? Antes de eu vir embora, por exemplo, não tinha ensino médio direito. Eles tinham professores para algumas matérias. Nas matérias que eles não tinham professores, eles passavam trabalhos e assim passavam os alunos. Então como um aluno desse vai competir com um aluno daqui do sul, onde as escolas são melhores? [...] Então acredito quando eles conseguissem, quando houvesse políticas públicas para o ensino público, não se faria necessário (S15).

Uma educação básica de qualidade é fundamental para que o processo emancipatório se constitua durante a vida do educando (GALLO; VEIGA-NETO,

2014). O cuidado de si tem uma dimensão epistemológica, por isso a sua relação com o saber, já que se reelaborar acontece sob o ponto de vista do conhecimento também. Não há uma ética separada da política ou ética e política separadas de uma teoria do conhecimento (FOUCAULT, 2004). Para S12 e S13, por mais que condicionem o fim da política de cotas com a melhoria da educação básica, são pessimistas quanto a isso:

Até conseguir uma igualdade no meio de todos os brasileiros, onde todo mundo tenha uma condição boa de se manter, acho que isso será difícil pois no Brasil que temos hoje, quem tem mais ganha mais e quem tem menos perde mais então eu acho que deveria continuar, que não acabe de forma alguma. Sempre terá alguém que se beneficiará mais que o outro, mais oportunidade que o outro, até chegar a um nível de equidade vai demorar bastante (S12).

Acho que sempre deveria existir. [...] O sistema de cotas hoje, assim como o SISU, assim como outros projetos do governo de forma geral, populariza essas entradas [...]. Antes era muito direcionado. Sempre achei que nunca conseguiria estudar em uma universidade federal porque nunca fiz cursinho, sempre estudei em escola pública (S13).

Por fim para S3, a política de cotas não deve terminar diante dos benefícios que ela proporciona: “Sinceramente não penso que deveria terminar porque para mim foi bom e a forma de ingresso é um facilitador, então não penso que deveria terminar em algum momento” (S3).

Como visto, a política de cotas no IFSC é anterior a Lei de cotas, mas ainda é recente e a instituição executa ações para contribuir com a permanência e êxito dos alunos cotistas.

A política de cotas para ingresso no ensino superior, enquanto ação afirmativa, precisa de um fim, que se dará quando forem superados os motivos que a originou. Deste modo carece de constante acompanhamento dos seus efeitos para que seja avaliada e aperfeiçoada.

A partir do instrumento de análise utilizado por esta pesquisa, identificou-se avanços emancipatórios nos âmbitos do saber, poder e valores éticos como no **impacto e transformação social** da política de cotas para ingresso no ensino superior, a partir da constatação da mudança da representação pessoal dos cotistas, aumento do desejo de contribuir com a comunidade, sentimentos de valorização, reconhecimento, empatia, entre outros. Observou-se que a **colaboração** também é um modo de inovar socialmente por meio da participação dos distintos sujeitos (servidores, alunos, colaboradores) na política pública. Nota-se que são necessários

recursos financeiros para a permanência e êxito dos estudantes, além de outras iniciativas institucionais para que a inovação seja **sustentável**. Identificou-se que ela tem o modelo aberto, ultrapassando o **tipo** baseado na propriedade intelectual e observou-se como foi implementada no IFSC, bem como a sua capacidade de **replicabilidade** em outras instituições e **escalabilidade**.

Por fim, analisada a política de cotas como inovação social emancipatória por meio do instrumento proposto, segue no quadro 19 um resumo dos resultados encontrados nas cinco variáveis:

Quadro 19 – Resumo dos resultados encontrados

	Variável	Resultados
1	Impacto e transformação social	Identificou-se que, por meio da política de cotas, todos os entrevistados de algum modo foram estimulados a recuperar a autonomia sobre as suas vidas, pensando sobre as suas práticas, mudando as suas representações pessoais, implicando a eles sentimentos de capacidade, valorização, reconhecimento, esperança, empatia e novas perspectivas de futuro, além da manutenção ou aumento do desejo de contribuir com a comunidade. Com isso pode-se afirmar os avanços emancipatórios como impactos e transformações sociais advindos da política de cotas para ingresso no ensino superior.
2	Colaboração intersetorial	Não é possível concluir que haja interações diretas entre a instituição e os atores envolvidos de modo a gerar processos emancipatórios. Entretanto, de forma indireta, percebe-se a interação a partir da participação dos sujeitos na política pública.
3	Sustentabilidade	Para manter a política de cotas para ingresso no ensino superior são necessários, sobretudo, recursos financeiros para a permanência e êxito dos estudantes, além de outras iniciativas institucionais para o atendimento das especificidades dos cotistas, o que de algum modo foi atendido pela instituição pesquisada. Para ser sustentável e atingir os seus objetivos, incluindo gerar maiores níveis de emancipação nos âmbitos do saber, poder e valores éticos, é preciso ultrapassar os limites dos processos de ingresso e identificar e atender as outras necessidades dos cotistas para ocupar o espaço do ensino superior, evitando assim a armadilha – incluir para melhor excluir, que produz efeitos ainda mais sofisticados de exclusão social.
4	Tipo de inovação	A política de cotas tem um modelo aberto, não se baseia na propriedade intelectual, podendo ser suas práticas replicadas por outras instituições.
5	Escalabilidade e replicabilidade	A instituição pesquisada executa a reserva de vagas para ingresso nos cursos superiores, conforme determina a Lei de cotas, bem como implementa ações para contribuir com a permanência e êxito dos alunos cotistas. A política de cotas, enquanto de ação afirmativa, precisa de um fim, que se dará quando forem superados os motivos que a originou. Deste modo carece de constante acompanhamento dos seus efeitos para que seja avaliada a aperfeiçoada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Assim, concluem-se a análise e interpretação dos dados coletados nesta pesquisa, bem como a discussão a partir da perspectiva teórica apresentada. No próximo capítulo estão as considerações finais do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a política de cotas para ingresso no ensino superior como prática de inovação social emancipatória na experiência do IFSC. Optou-se fazer um estudo de caso, tendo por objeto a política de cotas do IFSC.

Buscou-se responder como a política de cotas para ingresso no ensino superior desenvolvida pelo IFSC pode ser caracterizada como prática de inovação social emancipatória.

Para isso, a pesquisa resgatou o estado da arte da inovação social, das ações afirmativas e em especial a política de cotas, bem como problematizou a emancipação por meio dos três domínios do pensamento foucaultiano, articulados com o modelo proposto por Buckland e Murillo (2013; 2014).

No primeiro objetivo específico, foi descrito como a política de cotas para ingresso nos cursos superiores do IFSC foi implementada. Observou-se que mesmo antes da Lei de cotas, a instituição já tinha criado uma política de cotas com contornos próprios, que incluía além da reserva de vagas, ações para o acompanhamento da permanência, êxito e inserção socioprofissional dos estudantes cotistas.

Após a criação da Lei de cotas, que vinculou a política a um modelo de reserva de vagas padronizado em todas as universidades e institutos federais no Brasil, o IFSC passou a implementá-la, juntamente com iniciativas para o acompanhamento dos alunos cotistas.

Esta pesquisa indicou que os auxílios financeiros aos estudantes, bem como outras medidas que o IFSC implementa, são importantes para a permanência e êxito dos cotistas. O acolhimento por parte dos servidores e demais alunos também foram destaques positivos da experiência da instituição com a política de cotas sob o ponto de vista dos entrevistados.

Para atender o segundo objetivo específico da pesquisa, identificou-se as interfaces existentes entre a política de cotas com o constructo da inovação social na sua dimensão emancipatória.

A emancipação enquanto uma época, um período, que se situa em relação ao passado, ao futuro e as transformações necessárias para o presente, como comenta Foucault (2000), demanda um questionamento sobre o que são esses

processos emancipatórios – ou sujeitadores, que determinam o que se é hoje e que podem estabelecer o que se será amanhã – problematização que perpassa pela modos de constituição dos sujeitos em relação aos “regimes de verdade” no campo dos saberes constituídos, às relações sociais e ao plano ético, nos valores que orientam a vida individual e coletivamente.

Assim como na época do iluminismo alemão em que Kant vivia, a emancipação continua sendo um desafio/dever para todos os sujeitos. Nos tempos atuais, a educação pode ser uma ferramenta que extrapole a mera transmissão de conteúdos ou “modelagem” de pessoas, um baluarte de resistência ao autoritarismo e exclusão, uma “exigência política”, como dizia o Adorno (2003).

Segundo Cloutier (2003, p. 3, tradução nossa), a inovação social é um “dispositivo de acompanhamento destinado a provocar mudanças duradouras no indivíduo, desenvolvê-lo para recuperar o poder ao longo da própria vida”.

Conforme os achados desta pesquisa, a política de cotas para ingresso no ensino superior é uma inovação social emancipatória na medida em que intervém no acesso à educação pública – acesso que é além do ingresso, possibilitando que sujeitos obtenham meios de se constituírem de formas diferentes nos âmbitos do saber, poder e ética.

Destaca-se que nessa perspectiva a política de cotas não é apenas uma mera oportunidade de qualificação profissional para seus beneficiários, mas uma ferramenta poderosa capaz de auxiliar esses sujeitos a ultrapassarem estados de submissão e sujeição dos quais estão inseridos e assim emergirem sujeitos mais capazes de mudar a sua realidade.

Sendo a emancipação um processo complexo e contínuo (FOUCAULT, 2010; 1984) no qual são redistribuídas as “relações de governo”, pode-se afirmar que a política de cotas para ingresso no ensino superior contribuiu para um avanço no processo emancipatório dos sujeitos pesquisados, ao criar as condições possíveis para que os cotistas cuidem de si, implicando uma capacidade de autoelaboração, um exercício contínuo de si sobre si, nas práticas políticas e na forma como os sujeitos valoram e se autoconstituem (ver o resultado dos cinco níveis de análise da inovação social, resumido no Quadro 19).

Já no último objetivo específico, buscou-se apresentar os limites e possibilidades da política de cotas como ação emancipatória. Destaca-se aqui a ausência de (e espaço institucional para a) participação direta dos alunos cotistas

para a melhoria da política de cotas. Perde-se, com isso, a possibilidade da maior promoção de processos emancipatórios a partir da interação entre os atores sociais envolvidos na inovação social (CLOUTIER, 2003).

Assim os objetivos deste estudo foram atendidos, assim como a pergunta de pesquisa foi respondida. Reconhece-se como limitações da pesquisa o fato de ter sido concebida a partir da experiência da política de cotas de apenas um instituto federal, dentre outras instituições existentes e por ter entrevistado apenas os alunos que estavam frequentando os cursos.

Como ideias para pesquisas futuras sobre o tema, sugere-se a investigação acerca da influência da política de cotas para o interesse dos cotistas na atuação profissional voltada à assuntos comunitários; os impactos da redução dos auxílios financeiros para a permanência e êxito dos alunos cotistas; as causas que contribuem para o não preenchimento das vagas destinadas às pessoas com deficiência; a influência da renda dos cotistas nos relacionamentos entre os outros alunos e como a falta de informação sobre os critérios utilizados pela política de cotas contribui para a rejeição dela.

Por fim, exorta-se para a criação de novos espaços emancipatórios, especialmente no âmbito da educação, por meio de inovações sociais comprometidas com o desafio que é a resistência aos modelos de exclusão social, autoritarismo e precarização da vida.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Tomás. La sexualidad en el uso de los placeres. In: ABRAHAM, Tomás (Org.). **Foucault y la ética**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Letra Buena, 1992a.

_____. Apresentação de la tercera edición. In: ABRAHAM, Tomás (Org.). **Foucault y la ética**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Letra Buena, 1992b.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AL-KRENAWI, Alean. Higher education among minorities: The Arab case. **International Journal of Educational Research**, v. 76, p. 141-146, 2016.

ALBUQUERQUE, Rosa Almeida; PEDRON, Cristiane Drebes. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 54-73, 2018.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. E-book.

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. **Cotas raciais e sociais como ação afirmativa**: abordagem sociojurídica – experiência da UENF. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 47, p. 378-391, 2012.

ANDREW, Caroline; KLEIN, Juan-Luis. Social Innovation: what is it and why is it important to understand it better. **Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES)**. Collection Études Théoriques, n. ET1003, 2010.

APOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARAÚJO, C. A. V. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Sujeito e cultura: vigiar e punir ou educar?. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (Orgs.) **Foucault pensa a educação**: o diagnóstico do presente. São Paulo: Segmento, 2014.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de Negros no Ensino Superior: O que Mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 858-881, 2015.

IPEA; FBSP. **Atlas da Violência 2019** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6593-190605atlasdaviolen cia2019.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BAPTISTA, Nuno; PEREIRA, João; MOREIRA, António Carrizo; MATOS, Nelson de Matos. Exploring the meaning of social innovation: a categorisation scheme based on the level of policy intervention, profit orientation and geographical scale. **Innovation**, p. 379-397, 2019.

BARBOSA, Diana Teixeira; BARROS, Mauro Lúcio de. Preconceito, discriminação e bullying: entraves ao exercício do direito à educação. In: XIMENES, Daniel de Aquino; MOLLO, Patrícia; FERRARI, Rafael Martins (Orgs.) **Educação e direitos humanos: desafios e perspectivas**. Curitiba: NEAB – UFPR, 2019.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 39-64, 2015.

BARROS II, João Roberto. O racismo de Estado em Michel Foucault. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 15, n. 1, p. 1-16, 2018.

BATISTA, Neusa Chaves. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 41-65, 2018.

_____. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 95-128, 2015.

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 20, n. 75, p. 325-346, 2012.

BEAURAIN, Guillaume; MASCLLET, David. Does affirmative action reduce gender discrimination and enhance efficiency? New experimental evidence. **European Economic Review**, v. 90, p. 350-362, 2016.

BECKMANN, J. L. Thoughts on strategies and a paradigm shift to achieve equality in education. **Koers**, v. 82, n. 3, p. 1-20, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BEPA. **Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union**. Bruxelas, Bélgica: Bureau of European Policy Advisers, European Commission, 2011.

BHATIA, Monish. Crimmigration, imprisonment and racist violence: Narratives of people seeking asylum in Great Britain. **Journal of Sociology**, p. 1-17, 2019.

BIANCHI, B. Dois conceitos de emancipação. **Ao Largo**, v. 4, p. 42-55, 2017.

BIGNETTI, Luiz Paulo. As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 47, p. 3-14, 2011.

BINKLEY, Sam. Anti-racism beyond empathy: Transformations in the knowing and governing of racial difference. **Subjectivity**, p. 181-204, 2016.

BIRMAN, Joel. **Entre cuidado e saber de si**: sobre Foucault e a psicanálise. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

BOLSONI, Betania Vicensi. **Cuidado de si e consciência corporal**: aportes Foucaultianos para educação do corpo. Passo Fundo: Passografic libri, 2014.

BOURGUIGNON, F., FERREIRA, F. H. G., & MENÉNDEZ, M. Inequality of opportunity in Brazil. **Review of Income and Wealth**, p. 585-618, 2007.

BRACHA, Anat; COHEN, Alma; CONELL-PRICE, Lynn. The heterogeneous effect of affirmative action on performance. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 158, p. 173-218, 2019.

BRAGA, Hedijamarry Moreira Maciel; OLIVEIRA, Marcos Macri; LIMA, Rosimery Alves de; RODRIGUES, Luma Michelly Soares; OLIVEIRA, Ana Paula Rodrigues de. Inovação social como fenômeno multidimensional: Uma análise de demandas no contexto do Desenvolvimento Sustentável. **Research, Society and Development**, v. 8, p. 1-22, 2019.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; COLARES, Virginia. Índícios de descolonialidade na Análise Crítica do Discurso na ADPF 186/DF. **Revista Direito GV**, v. 13, n. 3, p. 949-980, 2017.

BRANDÃO, Ramon Taniguchi Piretti. Foucault: uma introdução às artes da existência. **Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 3, p. 379-391, 2015.

BRANDSEN, T.; CATTACIN, S.; EVERS, A.; ZIMMER, A. **Social innovation in the urban context**. Londres, Inglaterra: Springer, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 5.626, de 220 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Brasília, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.** Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **Portal da transparência do Governo Federal.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BUCKLAND, H.; MURILLO, D. **La Innovación Social en América Latina: Marco conceptual y agentes.** Barcelona, Espanha: Instituto de Innovación Social de ESADE y Fondo Multilateral de Inversiones (Banco Interamericano de Desarrollo), 2014. Disponível em: <http://www.innovacion.cl/wp-content/uploads/2015/03/ESADE-FOMIN-La-innovacion-social-en-America-Latina-Marco-conceptual-y-agentes.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Vías hacia el cambio sistémico: Ejemplos y variables para la Innovación Social.** Barcelona, Espanha: Instituto de Innovación Social de ESADE, 2013. Disponível em: http://itemsweb.esade.es/wi/research/iis/publicacions/2013-04_Antenna-cast.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

CAJAIBA-SANTANA, Giovany. Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework, **Technological Forecasting and Social Change**, v. 82, p. 42-51, 2014.

CAMARGO, Patrícia de Lourdes; BARBOSA, Shirlei Cristina Rossete. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos

profissionais da educação – FUNDEB. **Ensaio Pedagógico**, v. 3, n. 1, p. 18-26, 2019.

CAMINO, Leoncio; TAVARES, Talita Leite; TORRES, Ana Raquel Rosas; ÁLVARO, José Luis; GARRIDO, Alicia. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 117-128, 2014.

CAMPOS, L. C., MACHADO, T. R. B., MIRANDA, G. J., & COSTA, P. S. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, p. 27-42, 2017.

CARNEIRO, Alana Anselmo; MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de; CASTRO, Antonia Ozana Silva Luna de; NASCIMENTO, Thayane Ferreira do. A invisibilidade do trabalho infantil doméstico no redesenho atual do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2018.

CAREGNATO, Célia Elizabete; OLIVEN, Arabela Campos. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educar em revista**, n. 64, p. 171-187, 2017.

CARVACHE-FRANCO, O.; CANDELA, G.; BARRENO, E. The Key Factors in Social Innovation Projects. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, p. 107-116, 2018.

CARVALHO, Márcia Marques de; WALTENBERG, Fábio D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015.

CASSAN, Guilhern. Affirmative action, education and gender: evidence from India. **Journal of Development Economics**, v. 136, p. 51-70, 2019.

CASSOLI, Alessandro Theodoro. As cotas da UFSC na opinião dos seus graduandos. In: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (Orgs.) **Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO-ARCE, Karina; PARRA, Constanza; VANCLAY, Frank. Social innovation, sustainability and the governance of protected areas: revealing theory as it plays out in practice in Costa Rica. **Journal of Environmental Planning and Management**, 2019.

CHAMBON, Jean-Louis; DAVID Alix; DEVEVEY, Jean-Marie. **Les innovations sociales**. Paris, França: Presses Universitaires de France, 1982.

CHEN, Anthony S. Affirmative Action, Sociology of. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, p. 262-268, 2015.

CHERRY, Myisha. State Racism, State Violence, and Vulnerable Solidarity. (In.) ZACK, Naomi. **The Oxford Handbook of Philosophy and Race**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

CHOW, J.C.-C; REN, C.; MATHIAS, B.; LIU, J. InterBoxes: A social innovation in education in rural China. **Children and Youth Services Review**, p. 217-224, 2019.

CHUERI, Luciana Vilanova; ARAUJO, Renata. How social innovation projects are managed? Answers from a literature review. **European Public & Social Innovation Review**, v. 3, p. 23-38, 2018.

CLOUTIER, Julie. **Qu'est-ce que l'innovation sociale?** Cahier du Crises, Collection Études Théoriques, n. ET0313. Québec, Canadá: Crises, 2003.

COHEN, L. B.; EXNER, M. K.; GANDOLFI, P. E. Os resultados da implementação da política de cotas em um 'Campus' universitário federal no interior do Estado de Minas Gerais. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 1, p. 39-62, 2018.

CÓRDOBA, J. A. R.; CAÑAS, C. A. L.; ARANGO, M. E. C.; BOLÍVAR, W. Prácticas de innovación social en la atención de la pequeña minería del municipio de Andes, Antioquia-Colombia. **Revista Espacios**, v. 39, p. 7-20, 2018.

CORREIA, S. E. N.; OLIVEIRA, V. M. de; GOMEZ, C. R. P. Dimensions of social innovation and the roles of organizational actor: the proposition of a framework. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 17, p. 102-133, 2017.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismos de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. **Avaliação**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 817-832, 2017.

DEPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: Atualização - Junho de 2017**. Brasília, Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

DIAS, M. T.; BAX, M. P. Lei de cotas: uma avaliação das inscrições no Instituto Federal De Minas Gerais utilizando KDD. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação**, v. 15, n. 1, p. 1-19, 2016.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DULLECK, Uwe; HE, Yumei; KIDD, Michael P.; SILVA-GONCALVES, Juliana; The impact of affirmative action: Evidence from a cross-country laboratory experiment. **Economics Letters**, v. 155, p. 67-71, 2017.

EDWARDS-SCHACHTER, Mónica; WALLACE, Matthew. 'Shaken, but not stirred': six decades defining social innovation. **Institute of Innovation and Knowledge Management (Spanish National Research Council and Universitat Politècnica de València)**, p. 1-39, 2015.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault: 1926-1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ERNAKOVA, Pavel; FEDOTOVAA, Olga. Management of enrollment of students from the Crimea in the Russian University Education establishments. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 186, p. 644-648, 2015.

EXPANSÃO da Rede Federal. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, Brasília, mar. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FAIRWEATHER, G. W. **Methods for experimental social innovation**. Oxford, Inglaterra: John Wiley + Sons, 1967.

FALLUCCI, Francesco; QUERCIA, Simone. Affirmative action and retaliation in experimental contests. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 156, p. 23-40, 2018.

FANDIÑO-ISAZA, Jesús; DÁVILA-COA, Luz Marina. Fortalecimiento de la autogestión comunitaria con innovación social en la localidad 2 del DTCH de Santa Marta. **Revista Estrategia Organizacional**, v. 6, n. 1, p. 51-75, 2018.

FARHI NETO, Leon. Biopolítica como tecnologia de poder. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 5, n. 1, p. 47-65, 2008.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Liberalismo igualitário e ação afirmativa: da teoria moral à política pública. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, p. 85-99, 2013.

FERREIRA, Helen Gonçalves Romeiro; ALVES, Rodrigo Gomes; MELLO, Sílvia Conceição Reis Pereira. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): alimentação e aprendizagem. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, v. 22, n. 44, p. 90-113, 2019.

FERREIRA; Dina Maria Martins; VALENTE, Dulce Ferreira. Estereótipo na construção da identidade feminina – Dilma Rousseff em seu primeiro mandato. **Ação Midiática**, n. 10. p. 291-308, 2015.

FERRI, Erika Kaneta; BAGNATO, Maria Helena Salgado. Políticas públicas de ação afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a visão dos implementadores. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, p. 54-82, 2018.

FIGUEIRÊDO, Erik; NOGUEIRA, Lauro; SANTANA, Fernanda Leite. Igualdade de Oportunidades: Analisando o Papel das Circunstâncias no Desempenho do ENEM. **Revista Brasileira de Economia**, vol. 68, n. 3, p. 373-392, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. An interview with Michel Foucault. **History of the present**, Berkeley, Estados Unidos da América, fev. 1985.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

_____. **Gerir os ilegalismos**. In: DROIT, Roger-Pol. Entrevistas. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999c.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998b.

_____. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008b.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008c.

_____. Polemics, politics, and problemizations. In: RABINOW, Paul. (Org.) **The Foucault reader**. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Pantheon Books, 1984a.

_____. **Politics, philosophy, culture: Interviews**. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge, 1990.

_____. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008d.

_____. Space, Knowledge, and Power. In: RABINOW, Paul. (Org.) **The Foucault reader**. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Pantheon Books, 1984b.

FRYER, R. G.; LOURY, G. C. Affirmative action and its mythology. **Journal of Economic Perspectives**, p. 147-162, 2005.

FUGÈRE, M. A.; CATHEY, C.; BEETHAM, R.; HAYNES, M.; SCHAEGLER, R. A. Preference for the Diversity Policy Label Versus the Affirmative Action Policy Label. **Social Justice Research**, v. 29, p. 206-227, 2016.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. São Paulo: Autêntica, 2016.

GALAZ-MANDAKOVIC, Damir. Waste, floods, and state racism. The case of the Pacifico Norte, neighborhood of Tocopilla (Chili) 2009-2015. **Rumbos TS**, n. 17, p. 97-130, 2018.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault pensa a educação: ensaio para uma filosofia da educação. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (Orgs.) **Foucault pensa a educação**: o diagnóstico do presente. São Paulo: Segmento, 2014.

GILLE, Véronique. Applying for social programs in India: Roles of local politics and caste networks in affirmative action. **Journal of Comparative Economics**, v. 46, p. 436-456, 2018.

GIRARD, Victoire. Don't Touch My Road: Evidence from India on Affirmative Action And Everyday Discrimination. **World Development**, v. 103, p. 1-13, 2018.

GODIN, Benoit. Social Innovation: Utopias of innovation from c. 1830 to the present project on the intellectual history of innovation. Working paper. Collection Études Théoriques. **Centre de Recherche sur les Innovations Sociales (CRISES)**, n. 11, 2012.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 928-945, 2018.

GONÇALVES, Alice Rodrigues Alencar; MOREIRA, Ney Paulo. Desempenho das Universidades Federais Brasileiras no Contexto da Política Pública REUNI. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 18, p. 81-100, 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História essencial da filosofia**. São Paulo: Universo dos Livros, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n.1, p. 93-107, 2003.

HAIR, Joseph et al. **Fundamentos de pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HILL, Andrew J. State affirmative action bans and STEM degree completions. **Economics of Education Review**, v. 57, p. 31-40, 2017.

HIRSCH, Shirin. Racism, 'second generation' refugees and the asylum system, **Identities: global studies in culture and power**, p. 1-19, 2017.

HOJAT, Mohammadreza. Descriptions and Conceptualization. In: **Empathy in Health Professions Education and Patient Care**. Cham, Suíça: Springer, 2016.

HORTA, Daniela Miranda Oliveira. **As especificações do processo de difusão de uma inovação social: da propagação inicial à ressignificação**. 2013. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

HOWALDT, J.; SCHWARZ, M. **Social innovation: concepts, research fields and international trends**. Aachen, Alemanha: IMA/ZLW & IfU, 2010.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. **Educação:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

_____. **Rendimento de todas as fontes:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2018a.

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018b.

IFSC. **Anuário estatístico 2015 (ano base 2014).** Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Atendimento ao público na educação especial.** Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/atendimento-as-pessoas-da-educacao-especial>. Acesso em: 20 jun. 2020a.

_____. **Instrução Normativa n. 06, de 16 de abril de 2020.** Florianópolis, 2020. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/0/IN+06+20_retifica+a+IN+05+20.pdf/26805599-eee1-4ded-b887-66781acafd0d. Acesso em: 24 jun. 2020b.

_____. **Instrução Normativa n. 17, de 12 de dezembro de 2018.** Florianópolis, 2018. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/177207/748318/Instrucao_Normativa_17_2018_RESERVA+DE+VAGAS+POS+GRADUACAO.pdf/7206559d-9437-1d57-f876-7d114135a0ab. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. **Plano de inclusão do IF-SC.** Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/35941/1079692/plano_inclusao.pdf/96b9755d-9b29-7d52-ef7b-a10fc2db72d9. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Relação candidato/vaga – Cursos de Graduação – SISU.** Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/177207/951811/Relacao_CV_ED_14_2019_1SISU.pdf/62ef4f9c-905c-6a3c-f04f-52da9cdc1f89. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. **Resolução n. 05/2011, de 19 de abril de 2011.** Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2005%20-%20a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Resolução n. 41/2017, de 19 de dezembro de 2017.** Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/866662/Resolu%C3%A7%C3%A3o+PAEVS+atual/32ebea30-9650-c966-6c56-b3d4a3c5a2d8>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Resultados das cotas.** Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/resultados-da-analise-de-renda-das-cotas>. Acesso em: 20 jun. 2020c.

IIZUKA, E. S. A. Política de cotas nas universidades brasileiras: como ela chegou à agenda de políticas públicas? **Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, v. 5, n. 2, p. 41-58, 2016.

INEP. **ENCCEJA 2019**. Disponível em: <http://enccejanacional.inep.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 08 jul. 2019.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JESSOP, B.; MOULAERT, F.; HULGÅRD, L.; HAMDOUCH, A. Social innovation research: a new stage in innovation analysis? In: MOULAERT, F. et al. (Orgs.) **International handbook on social innovation**: collective action, social learning and transdisciplinary research. Cheltenham, Inglaterra: Edward Elgar, 2013.

JONGE, Alice de. **The Glass Ceiling in Chinese and Indian Boardrooms**. Sawston, Estados Unidos da América: Chandos Publishing, 2015.

KALETSKI, Elizabeth; PRAKASH, Nishith. Does Political Reservation for Minorities Affect Child Labor? Evidence from India. **World Development**, v. 87, p. 50-69, 2016.

KANT, Emmanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

KARRUZ, Ana. Oferta, demanda e nota de corte: experimento natural sobre efeitos da lei das cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **Dados**, v. 61, n. 2, p. 405-462, 2018.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Meneses. **Ações afirmativas à brasileira**: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

KAWAGOE, Toshiji; MATSUBAE, Taisuke; TAKIZAWA, Hirokazu. The Skipping-down strategy and stability in school choice problems with affirmative action: Theory and experiment. **Games and Economic Behavior**, v. 109, p. 212-239, 2018.

KIMBERLEE, R.; PURDUE, D.; ORME, J. **Shared space**: Social innovation in urban health and environment. Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES), 2009. Disponível em: <http://eprints.uwe.ac.uk/12181>. Acesso em: 07 jun. 2019.

KLEIN, J. L.; TREMBLAY, D. G.; BUSSIERES, D. R., Social economy-based local initiatives and social innovation: a Montreal case study. **International Journal of Technology Management**, p. 121-138, 2010.

KOJIMA, Fuhito. School choice: Impossibilities for affirmative action. **Games and Economic Behavior**, v. 75, p. 685-693, 2012

KÖLLE, Felix. Affirmative action, cooperation, and the willingness to work in teams. **Journal of Economic Psychology**, v. 62, p. 50-62, 2017.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

LEE, Hwok-Aun. Affirmative Action Regime Formation in Malaysia and South Africa. **Journal of Asian and African Studies**, p. 1-17, 2014.

LEMOS, Isabele Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 2-25, 2017.

LEMPERT, Richard. Ação afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. **Sociologias**, v. 17, n. 40, p. 34-91, 2015.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 10. ed. São Paulo: Método, 2006.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; BACELLAR E SILVA, Paula. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 141-163, 2014.

MARTINS, Júlia Trevisan; ROBAZZI, Maria Lucia do Carmo Cruz. Sentimentos de prazer e sofrimento de docentes na implementação de um currículo. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, p. 284-290, 2006.

MAURER, A. M.; SILVA, T. N. Dimensões analíticas para identificação de inovações sociais: evidências de empreendimentos coletivos. **Brazilian Business Review**, v. 11, n. 6, p. 127-150, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MCCRUIDDEN, Christopher. Affirmative Action: Comparative Policies and Controversies. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2. ed., p. 248-255, 2015.

MEC. **Plataforma Nilo Peçanha 2020 (ano base 2019)**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em 24 jun. 2020.

MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos; MELLO NETO, Ruy de Deus e; GOMES, Alfredo Macedo. Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 6, p. 1-24, 2016.

MENDES JÚNIOR, Alvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio**, v. 22, n. 82, p. 31-56, 2014.

MIKOSZ, Karina da Silva Carvalho; WING, NG Haig; MELO, Francisco Vicente Sales; MACEDO, Marcos Roberto Góis de Oliveira. Impacto do financiamento estudantil sobre o desempenho financeiro das ações de grupos educacionais de capital aberto. **Revista de Finanças Aplicadas**, v. 8, n. 2, p. 1-23, 2017.

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, Celso José; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. A trajetória histórica da constituição do marco legal das ações afirmativas. **Argumento**, v. 10, n. 1, p. 293-308, 2018.

MONTGOMERY, T. Are Social Innovation Paradigms Incommensurable? **Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations**, v. 27, p. 1479-2000, 2016.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORGAN, G. Paradigmas, Metáforas e Resolução de Quebra-Cabeças na teoria das Organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 58-71, 2005.

MOULAERT, F.; MARTINELLI, F.; GONZÁLES, S.; SWYNGEDOUW, E. Introduction: Social Innovation and Governance in European Cities. **European Urban and Regional Studies**, p. 195-209, 2007.

_____. Towards alternative model(s) of local innovation. **Urban Studies**, v. 42, n. 11, p. 1969-1990, 2005.

MPF. MPF cobra ações afirmativas do IFSC. **Ministério Público Federal**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www2.prsc.mpf.mp.br/conteudo/servicos/noticias-ascom/informativo-prdc/edicoes-anteriores/2012/29/a/acoes-afirmativas/mpf-cobra-acoes-afirmativas-no-ifsc/?searchterm=>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MTE. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2017**: sumário executivo. Brasília: MTE, 2018. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/rais?view=default>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MULGAN, G. Social Innovation: the last and next decade. In: HOWALDT, J.; KALETKA, C.; SCHRÖDER, A.; ZIRNGIEBL, M. **Atlas of Social Innovation: New Practices for a Better Future**. Dortmund, Alemanha: Dortmund University, 2017.

_____. The Process of Social Innovation. **Innovations: Technology, Governance, Globalization**, p. 145-162, 2006.

MULGAN, G.; SANDERS, B.; ALI, R.; TUCKER, S. **Social Innovation: What It Is, Why It Matters and How It Can Be Accelerated**. London, The Young Foundation, 2007. Disponível em: <https://youngfoundation.org/publications/social-innovation-what-it-is-why-it-matters-how-it-can-be-accelerated/>. Acesso em: 07 jun. 2019.

MUNIZ, Jeronimo Oliveira. Inconsistências e consequências da variável raça para a mensuração de desigualdades. **Civitas, Revista de Ciências Sociais**, v. 16, n. 2, p. 62-86, 2016.

MUMFORD, M.D. Social Innovation: ten cases from Benjamin Franklin. **Creativity Research Journal**, p. 253-266, 2002.

MURAKAWA, Naomi. Racial Innocence: Law, Social Science, and the Unknowing of Racism in the US Carceral State. **Annual Review of Law and Social Science**, p. 473-493, 2019.

MURRAY, R.; CAULIER-GRICE, J.; MULGAN, G. **The Open Book of Social Innovation**. Londres, Inglaterra: NESTA/The Young Foundation, 2010. Disponível em: www.nesta.org.uk/publications/assets/features/the_open_book_of_social_innovation. Acesso em: 02 jun. 2019.

NASCIMENTO, Rodrigo Vieira do; NUNES, Verônica Ramalho. Aspectos da etnia e etnicidade nos elementos humanos da Região do Bico do Papagaio. **Revista São Luís Orione**, v. 2, n. 12, 2017.

NEVES, Paulo S. C.; FARO, André; SCHMITZ, Heike. As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: a face oculta das avaliações. **Ensaio**, v. 24, n. 90, p. 127-160, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

NIJNIK, M., SECCO, L., MILLER, D., MELNYKOVYCH, M. Can social innovation make a difference to forest-dependent communities? **Forest Policy and Economics**, 100, p. 207-213, 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em revista**, v. 33, p. 61-91, 2017.

NORONHA, Luke de. Deportation, racism and multi-status Britain: immigration control and the production of race in the present. **Ethnic and Racial Studies**, 2019.

NOVY, Andreas; LEUBOLT, Bernhard. "Participatory Budgeting in Porto Alegre: Social Innovation and the Dialectical Relationship of State and Civil Society." **Urban Studies**, v. 42, n. 11, p. 2023-2036, 2005.

NUNES, Nei Antonio. Agamben e o conceito de estado de exceção. **Revista de Direito**, v. 3, p. 201-207, 2007.

NUNES, Nei Antonio. Investigando as categorias foucaultianas: o olhar genealógico sobre os modos de condução de condutas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 47, n. 1, p. 100-116, 2013.

NUNES, Nei Antonio; CASAGRANDE, Jacir Leonir; RAMOS, Marcia Maria Gil; SANTOS, Andreia Aparecida Pandolfi dos; CORSEUIL, Louise. Participação comunitária como prática de inovação social: um estudo de caso no centro

educacional Marista Lúcia Mayvorne. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, p. 154-180, 2017.

OCDE. **Education at a glance 2018: OECD Indicators**. Paris, França: OECD Publishing, 2018. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/EAG_Relato_Rel_na_integra.pdf. Acesso em 14 jul. 2019.

OEIJ, Peter R.A.; TORRE, Wouter van der; VAAS, Fietje; DHONDTA, Steven. Understanding social innovation as an innovation process: Applying the innovation journey model. **Journal of Business Research**, v. 101, p. 243-254, 2019.

OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. **Tractatus ethico-politicus: genealogia do ethos moderno**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

ONU. **Relatório da missão ao Brasil da Relatora Especial sobre os direitos dos povos indígenas**, 2016. Disponível em: <http://unsr.vtaulicorpuz.org/site/images/docs/country/2016-brazil-a-hrc-33-42-add-1-portugues.pdf>. Acesso em 18 jul. 2019.

_____. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**, 2019. Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em 13 jul. 2019.

_____. **World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance**, 2001. Disponível em: <https://www.un.org/WCAR/durban.pdf>. Acesso em 18 jul. 2019.

OQUENDO, E. M. D. Innovación social: nociones de organismos multilaterales y concepciones universitarias. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, p. 72-88, 2019.

ORDINE, Nucio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

OTERO, Rocío Soledad. Apuntes para una genealogía del racismo de Estado: Argentina entre la comunidad organizada y la tiranía depuesta (1943-1958). **Historia e Sociedad**, p. 229-258, 2017.

PACHECO, Anderson Sasaki Vasques; SANTOS, Maria João; SILVA; Karin Vieira da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Dos objetivos ao surgimento de uma inovação social: um estudo de caso em uma organização da economia solidária. **P2P e inovação**, v. 4, n. 2, p. 119-140, 2018.

PAGNI, Pedro Angelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 87-103, 2015.

PAIVA, Luis Henrique; FALCÃO, Tiago; BARTHOLLO, Letícia. Do Bolsa Família ao Brasil Sem Miséria: um resumo do percurso brasileiro recente na busca da superação da pobreza extrema. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtez

(Org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; GOMES, Marcelo Batista. A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política. **Ensaio**, v. 22, n. 85, p. 1091-1114, 2014.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em revista**, v. 31, n. 2, p. 155-182, 2015.

PATIAS, Tiago; GOMES, Clandia; OLIVEIRA, Janaina Mendes; BOBSIN, Debora; LISZBINSKI, Bianca Bigolin. Modelos de análise da inovação social: o que temos até agora? **Revista Brasileira de Gestão e Inovação**, p. 125-147, 2017.

PAZICH, Loni Bordoloi. Ação afirmativa na educação superior: o caso de Kerala na Índia. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 139-159, 2015.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; RAMALHO, Maria Cecília Koehne. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação**, v. 21, n. 2, p. 569-592, 2016.

PETEAN, Antonio Carlos Lopes. O racismo e a lei 10.639/03. **Querubim (UFF)**, v. 1, n. 17, p. 1-8, 2012.

PETTIGREW, Thomas F. Prejudice and Discrimination. In: WRIGHT, James D. (Org.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. 2. ed. Amsterdã, Países Baixos: Elsevier, 2015.

PHILLS, James; DEIGLMEIER, Kriss; MILLER, Dale T. Rediscovering Social Innovation. **Stanford Social Innovation Review**, p. 33-43, 2008.

PICANÇO, Felícia. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. **Latin American Research Review**, v. 51, n. 1, p. 109-131, 2016.

PIKE, G. R.; KUH, G. D. Relationships among structural diversity, informal peer interactions and perceptions of the campus environment. **The Review of Higher Education**, v. 29, p. 425-450, 2006.

POLMAN, N. B. P.; SLEE, B.; KLUVANKOVA, T.; DIJKSHOORN-DEKKER, M. W. C.; NIJNIK, M.; GEŽIK, V.; SOMA, K. Classification of social innovations for marginalized rural areas. **SIMRA**, p. 1-32, 2017.

POPOV, Andrey; SOLOVEVA, Tatiana. Social innovation in Russian scientific discourse. **European Public & Social Innovation Review**, v. 3, p. 14-22, 2018.

RAGO, Margareth. **Michel Foucault: a filosofia como modo de vida com Margareth Rago**. 2018. (2h05m35s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PDxkX6UPKKE>. Acesso em: 29 ago. 2019.

RAMOS, J. A. S.; OROZCO, C. A. M. La participación ciudadana en los procesos de innovación social de las fundaciones de cuarta generación en la ciudad de Barranquilla. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, p. 126-140, 2019.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RENAULT, Luiz Otávio Linhares; VIANA, Márcio Túlio; CANTELLI, Paula Oliveira (Coord.). **Discriminação**. São Paulo: LTr, 2000.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschner Alves. A Estratificação Educacional entre Jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: RIBEIRO, Carlos Antônio Costa (Org.). **Juventudes e educação: escola e transições para a vida adulta no Brasil**. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RISÉRIO, Antônio. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. São Paulo: Editora 34, 2007.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

ROCHA, Aline Lemes da Paixão; LELES, Claudio Rodrigues; QUEIROZ, Maria Goretti. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 74-94, 2018.

RODRIGUES, Erica Castilho; MATOS, Daniel Abud Seabra; FERREIRA, Aline dos Santos. Nível socioeconômico e ensino superior: cálculo e aplicações. **Avaliação**, v. 22, n. 2, p. 494-511, 2017.

ROSEN, Jennifer. Gender quotas for women in national politics: a comparative analysis across development thresholds. **Social Science Research**, v. 66, p. 82-101, 2017.

ROTHMAN, Lily. 50 Years After Watts: The Causes of a Riot. **Times**, ago. 2015. Disponível em: <https://time.com/3974595/watts-riot-1965-history/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

RUEEDE, D., LURTZ, K. Mapping the Various Meanings of Social Innovation: towards a Differentiated Understanding of an Emerging Concept. **SSRN Electronic Journal**, p. 1-51, 2012.

RUPAVATH, Ramdas. Tribal education: a perspective from below. **South Asia Research**, v. 36, p. 206-228, 2016.

RYAN, James. Critical leadership for education in a postmodern world: emancipation, resistance and communal action. **International Journal of Leadership in Education Theory and Practice**, p. 257-278, 1998.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. E-book.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; GABRIEL, Carmen Silvia. O que pode ser considerado inovador no Ensino Superior contemporâneo? Considerações sobre o acolhimento estudantil. **Revista da Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, n. 20, 2019.

SCOTT, Joan W. Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? **La manzana de la discordia**, v. 6, n. 1, p. 95-101, 2011.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-23, 2018.

SHTEYNBERG, Garriy; LESLIE, Lisa M.; KNIGHT, Andrew P.; MAYER, David M. But Affirmative Action hurts Us! Race-related beliefs shape perceptions of White disadvantage and policy unfairness. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 115, p. 1-12, 2011.

SILVA, Elisângela de Jesus Furtado da Silva. Enfrentando uma dívida histórica: UFMG aprova cotas na pós-graduação. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 4, n. 09, p. 428-456, 2017a.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Educação matemática e ações afirmativas: possibilidades e desafios na docência universitária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 820-846, 2017b.

SILVA, Maria Laura Alves de Melo; AMARAL, Eliana; MACHADO, Helymar da Costa; PASSERI, Silvia Maria Riceto Ronchim; BRAGANÇA, Joana Fróes. Influência de políticas de ação afirmativa no perfil sociodemográfico de estudantes de medicina de

universidade brasileira. **Revista brasileira de educação médica**, v. 42, n. 3, p. 36-48, 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; BORBA, Carolina dos Anjos de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. *Educação em revista*, p.151-191, 2018.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 65, p. 177-199, 2016.

SILVEIRA, Raquel da Silva; NARDI, Henrique Caetano. Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**, n. 26, p. 14-24, 2014.

SITO, Luanda. Disputas e diálogos em torno do conceito de "ações afirmativas" para o ensino superior no Brasil. **Universitas humanística**, n. 77, p. 251-273, 2014.

SLEE, Richard. An inductive classification of types of social innovation. **Scottish Affairs**, v. 28, p. 152-176, 2019.

SOMMER, Udi; ASAL, Victor. Political and legal antecedents of affirmative action: a comparative framework. **Journal of Public Policy**, v. 39, p. 359–391, 2018.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação**, v. 21, n. 2, p. 415-438, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. E-book.

SOUZA, Pedro Fernandez de; FURLAN, Reinaldo. A questão do sujeito em Foucault. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 325-335, 2018.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa pelo mundo**: um estudo empírico. São Paulo: É Realizações, 2016.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. COVID-19 revela a desigualdade de condições da vida dos brasileiros. **Revista NAU Social**, v. 11, n. 20, p. 101-103, 2020.

TAYLOR, James B. Introducing social innovation. **The journal of Applied Behavioral Science**, v. 1, n. 1, p. 69-77, 1970.

TEIXEIRA, Moema De Poli. Democratizing the access to college education: Brazilian race/color classification in affirmative action's debate. **Ensaio**, v. 26, n. 100, p. 595-618, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019.

TORRES FILHO, R. Respondendo à pergunta: quem é a ilustração?. **Discurso**, n. 14, p. 101-112, 1983. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37905>. Acesso em: 28 mar. 2019.

TREVISOL, Joviles Vitório; NIEROTKA, Rosileia Lucia. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálisis**, v. 19, n. 1, p. 22-32, 2016.

TURGEON, Mathieu; CHAVES, Bruno Sant'Anna; WIVES, Willian Washington. Políticas de ação afirmativa e o experimento de listas: o caso das cotas raciais na universidade brasileira. **Opinião Pública**, v. 20, n. 3, p. 363-376, 2014.

UNCETA, Alfonso; LUNA, Álvaro; CASTRO, Javier; WINTJES, Rene Wintjes. Social Innovation Regime: an integrated approach to measure social innovation. **European Planning Studies**, p. 1-19, 2019.

VAN DER HAVE, R. P.; RUBALCABA, L. Social innovation research: An emerging area of innovation studies? **Research Policy**, v. 45, p. 1923-1935, 2016.

VAN WIJK, Jakomijn; ZIETSMA, Charlene; DORADO, Silvia; BAKKER, Frank G. A. de; MARTÍ, Ignasi. Social Innovation: Integrating Micro, Meso, and Macro Level Insights From Institutional Theory. **Business & Society**, p. 1-32, 2018.

VELOSO, Nicolás Grau. The impact of college admissions policies on the academic effort of high school students. **Economics of Education Review**, v. 65, p. 58-92, 2018.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VEYNE, Paul. **Foucault: o pensamento, a pessoa**. Lisboa, Portugal: Edições Texto & Grafia, 2008.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-15, 2018.

WEBER, Max. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YAGAN, Danny. Supply vs. demand under an affirmative action ban: Estimates from UC law schools. **Journal of Public Economics**, v. 137, p. 38-50, 2016.

YEE, Joyce; RAIJMAKERS, Bas; ICHIKAWA, Fumiko. Transformative Learning as Impact in Social Innovation. **Design and Culture**, p. 109-132, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim** - Série Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Curso:
2. *Campus*:
3. Idade:
4. Sexo:
5. Tempo que estuda no curso:
6. Tipo de cota de ingresso:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Já se sentiu vítima de preconceito ou discriminação? Pode contar alguma situação?
2. A política de cotas alterou de alguma forma as suas relações com as pessoas? Em qual sentido?
3. A política de cotas alterou de alguma forma o seu interesse por assuntos que envolvem a comunidade? Em qual sentido?
4. Você se sentiu ou se sente mais valorizado por conta da política de cotas? Em qual sentido?
5. Com a política você se percebe de forma diferente?
6. Já tentou ingressar no ensino superior anteriormente? Como foi essa experiência?
7. O que você planeja fazer profissionalmente após se formar? Esse planejamento seria possível de realizar caso não tivesse sido beneficiário da política de cotas?
8. Acredita que a política de cotas possibilitou que tenha maior autonomia para buscar seus objetivos e reorganizar a sua vida? Por quê?
9. Sente-se mais motivado para atuar socialmente depois que ingressou pela política de cotas?
10. Acredita que possa contribuir para a melhoria da política de cotas de alguma maneira? Se sim, como?
11. Participa de alguma forma do IFSC? Como? Por quê?
12. Como foi seu ingresso pela política de cotas?
13. Teve alguma dificuldade para ingressar no IFSC pelas cotas? Se sim, qual? O que poderia ser feito para melhorar?
14. Teve/Tem alguma dificuldade para frequentar o curso? Se sim, qual? O que poderia ser feito para melhorar?
15. Já pensou em trancar ou cancelar a sua matrícula? Por quê?
16. Se sente acolhido pelos servidores do IFSC? E pelos colegas do curso que frequenta? Como se relaciona com os seus colegas e servidores do IFSC?
17. Era favorável à política de cotas antes de ingressar no IFSC? A sua opinião mudou após o ingresso?

18. Além das condições diferenciadas para ingressar no IFSC, é beneficiário de alguma outra medida no IFSC por ser cotista?
19. Sente falta de alguma medida que poderia contribuir para a ampliação da política de cotas?
20. Acredita que a política de cotas deve continuar? Por quê? Se a política de cotas deva continuar, até quando deveria?
21. Por conta da política de cotas, recebeu alguma nova oportunidade no âmbito profissional, pessoal e/ou educacional?