CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

Fernanda Costa Silva

A LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR SOB A LUZ DO INSTITUCIONALISMO: Processo Decisório de Uma Universidade Mineira

BELO HORIZONTE
2021

Fernanda Costa Silva

A LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR SOB A LUZ DO INSTITUCIONALISMO: Processo Decisório de Uma Universidade Mineira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Processos e Sistemas Decisórios

Linha de Pesquisa: Processos e Sistemas Decisórios em Arranjos Organizacionais.

Orientadora: Dra. Lílian Bambirra de Assis

BELO HORIZONTE

2021

Silva, Fernanda Costa
S586l A lei de cotas no ensino superior sob a luz do institucionalismo: processo decisório de uma universidade mineira / Fernanda Costa Silva. – 2021.
170 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração.
Orientadora: Lílian Bambirra de Assis.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Programas de ações afirmativas – Legislação – Teses. 2. Universidade e faculdades – Minas Gerais – Teses. 3. Processo decisório – Teses. 4. Instituições públicas – Aspectos sociais – Teses. 5. Ambiente universitário – Teses. 6. Administração pública – Cotas sociais e raciais – Teses. I. Assis, Lílian Bambirra de. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 658.9130815

Elaboração da ficha catalográfica pela bibliotecária Jane Marangon Duarte, CRB 6ª 1592 / Cefet/MG

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - NG

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 19 / 2021 - PPGA (11.52.13)

Nº do Protocolo: 23062.042979/2021-05

Belo Horizonte-MG, 01 de outubro de 2021.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO da Senhora Fernanda Costa Silva. No dia 23 de setembro de 2021, às 14h00min, reuniu-se em videoconferência, a Banca Examinadora de dissertação designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração do CEFET-MG para julgar o trabalho final intitulado **"A Lei de Cotas no Ensino Superior sob a Luz do Institucionalismo: processo decisório de uma universidade mineira"**, requisito para a obtenção do **Grau de Mestre em Administração**, linha de pesquisa: **Processos e Sistemas Decisórios em Arranjos Organizacionais**. Abrindo a sessão, a Senhora Presidente da Banca, Profa. Dra. Lilian Bambirra de Assis, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à aluna para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da aluna. Logo após, a Banca se reuniu, sem a presença da aluna e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: Aprovação. O resultado final foi comunicado publicamente à aluna pela Senhora Presidente da Banca. Nada mais havendo a tratar, a Senhora Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Banca Examinadora.

(Assinado digitalmente em 01/10/2021 10:54)
LILIAN BAMBIRRA DE ASSIS
COORDENADOR - TITULAR
PPGA (11.52.13)
Matrícula: 1494784

(Assinado digitalmente em 02/10/2021 18:01)
UAJARA PESSOA ARAUJO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DCSA (11.56.04)
Matrícula: 1459466

(Assinado digitalmente em 01/10/2021 09:13)
MARCUS VINICIUS GONÇALVES DA CRUZ
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 804.454.627-87

Para verificar a autenticidade deste documento entre em https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp informando seu número: **19**, ano: **2021**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **01/10/2021** e o código de verificação: **21a0411c33**

A minha filha, Lara:

“Carrego seu coração comigo
Eu o carrego no meu coração
Nunca estou sem ele
Onde eu for, você vai, minha querida”
(E.E. Cummings).

AGRADEDIMENTOS

Primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, forças espirituais que sempre carrego comigo, às quais me reporto nos momentos de alegria e, também, naqueles difíceis ou de dúvida.

Foram muitas as pessoas que me auxiliaram no processo de pesquisa para a concretização desta dissertação e deste tão querido sonho de me tornar Mestre. Aqui, gostaria de reconhecer a contribuição de todas e de prestar meus agradecimentos:

- Mãe, Pai, pelos ensinamentos e por edificarem grande parte do meu caráter e de minha personalidade;

- Victor, pelo companheirismo nesse período e por ser um Pai tão maravilhoso para a Lara;

- Irmãos e Irmãs, por serem exemplos e por incentivarem tanto esta "rapa do tacho" aqui;

- Déia, por estar presente em todos os momentos da minha vida;

- Professora Lílian, pela orientação e por me ensinar tanto nesta jornada;

- Professor Uajará Pessoa e Professor Marcus Cruz, pela gentileza com que aceitaram o convite para integrarem a minha banca;

- Professores, Professoras e Patrícia, pelos ensinamentos e por fazerem desta instituição um lugar tão acolhedor;

- Colegas de mestrado, pelos momentos de troca e pela presença em minha vida. Bárbara, Crys, Hellen, Sol, Ana e Poly, por me deixar compartilhar com vocês risos, angústias, trabalhos e saberes;

- Professora Sônia Soares, Professora Simone Cardoso e Professora Eliane Palhares, pela compreensão, incentivo e todo o apoio que me deram neste período;

- Amigos do trabalho, Letícia, Edinaldo e Tamara, pela parceria e por serem tão compreensivos comigo;

- Participantes da minha pesquisa, pela generosidade de compartilharem comigo parte de suas trajetórias;

E a todos que, mesmo indiretamente, também participaram desta construção.

Registro aqui o meu Muito Obrigada!

...Um dia, ouvi da minha mãe que o meu pai era de Araxá, e o seu nome era João Cândido Veloso. E o nome de minha avó era Joana Veloso. Que o meu pai tocava violão e não gostava de trabalhar. Que ele tinha só um terno de roupas. Quando ela lavava a sua roupa, ele ficava deitado nu. Esperava a roupa enxugar para vesti-la e sair. Cheguei à conclusão que não necessitamos perguntar nada a ninguém. Com o decorrer do tempo vamos tomando conhecimento de tudo...

(CAROLINA MARIA DE JESUS, 1986).

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa consiste em compreender os fatores que influenciaram o processo decisório de uma universidade mineira na implementação da Lei de Cotas. Esse instrumento legal, instituído em 2012, assegura aos alunos que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, aos autodeclarados pretos e pardos, aos indígenas e às pessoas com deficiência reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A Lei de Cotas alterou o formato institucional meritocrático de ingresso ao ensino e passou a "promover a democratização" no acesso às universidades federais (SOUSA; NASCIMENTO, 2019, p. 774). A base teórica desta dissertação fundamenta-se na Teoria Institucional Sociológica, com destaque para os elementos do ambiente institucional, os aspectos cultural-cognitivos, a legitimidade e o processo decisório na perspectiva institucional. No tópico "Lei de Cotas", apoiou-se nas políticas públicas, evidenciando os agentes implementadores. Os principais componentes do referencial teórico foram agrupados em um esquema de referência conceitual, que configurou a condução da fase empírica desta pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva. Adotou-se como método o estudo de caso, cujo lócus de análise foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em um recorte delimitado entre 2012 e 2020. A coleta de dados envolveu dois momentos: a análise documental e a realização de dez entrevistas com gestores universitários que ocupam ou ocuparam cargos na universidade, no âmbito do recorte proposto. Para a análise dos dados, eles foram submetidos à análise de conteúdo, categorizados de forma alinhada com o esquema de referência conceitual, para, então, apresentar os resultados. Constatou-se que o ambiente institucional da UFMG incorporou regulamentações muito importantes, as quais proporcionaram profundas adaptações organizacionais, o que possibilitou que a implementação da Lei de Cotas transcorresse de forma estruturada. No processo decisório para a implementação, a UFMG adotou normativas em um panorama cultural-cognitivo prevalecente favorável à incorporação do mecanismo. O processo de adaptação organizacional às mudanças institucionais ainda transcorre. Ou seja, a institucionalização permanece dinâmica no tocante à compreensão do contexto social dos cotistas e à inclusão das pessoas com deficiência, não obstante as intercorrências ocasionadas pela pandemia. Em relação às contribuições desta pesquisa, a principal engloba o benefício social, pois irá compor a academia e proporcionar novas percepções no que diz respeito ao processo decisório universitário na implementação de elementos regulativos. Também, possibilitou a incorporação da perspectiva institucional na análise organizacional como uma proposta pertinente para explorar aspectos macro e micro em conjunto.

Palavras-Chave: Lei de Cotas; Institucionalismo Sociológico; Ambiente Institucional; Processos Decisórios; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand the factors that influenced the decision-making process of a university in Minas Gerais in implementing the Quota Law. This mechanism, instituted in 2012, ensures the reservation of places at Federal Institutions of Higher Education (IFES) for students who have attended high school in public schools, self-identified blacks, indigenous people and people with disabilities. The Quota Law changed the meritocratic institutional format of admission to teaching and began to "promote democratization" in access to federal universities (SOUSA; NASCIMENTO, 2019, p. 774). The theoretical basis of this dissertation is grounded on the Sociological Institutional Theory, with emphasis on the elements of the institutional environment, cultural-cognitive aspects, legitimacy and the decision-making process in the institutional perspective. The topic "Quotas Law" it was supported by public policies, highlighting the implementing agents. The main components of the theory were grouped into a conceptual framework, which configured the conduction of the empirical phase of this research, which is qualitative and descriptive in nature. The case study method was adopted, whose locus of analysis was the Federal University of Minas Gerais (UFMG), cut between 2012 and 2020. Data collection involved two stages: document analysis and the realization of ten interviews with university managers who held positions at the university, within the scope of the proposed cut. For data analysis, they were submitted to content analysis, categorized in line with the conceptual reference scheme, to then present the results. It was found that the institutional environment of UFMG incorporated very important regulations, which provided profound organizational adaptations, which enabled the implementation of the Quota Law to take place in a structured manner. In the decision-making process for implementation, UFMG incorporated regulations into a prevailing cultural-cognitive panorama that favored the incorporation of the mechanism. The process of organizational adaptation to institutional changes is still taking place. In other words, institutionalization remains dynamic with regard to understanding the social context of quota holders and the inclusion of people with disabilities, despite the complications caused by the pandemic. Regarding the contributions of this research, the main one encompasses the social benefit, as it will compose the academy and provide new insights regarding the university decision-making process in the implementation of regulatory elements. It also enabled the incorporation of the institutional perspective into organizational analysis as a relevant proposal to explore macro and micro aspects together.

Keywords: Quota Law; Sociological Institutionalism; Institutional Environment; Decision Processes; Public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Principais elementos do Referencial Teórico 22

Figura 2 – Processos inerentes à institucionalização 34

Figura 3 – Ação sob a ótica institucional 41

Figura 4 – Ciclo de Políticas Públicas 48

Figura 5 – Modelo *top-down* Figura 6 – Modelo *botton-up* 50

Figura 7 – Cálculo do número mínimo das vagas reservadas - Procedimento de aplicação da Lei N. 12.711/2012 56

Figura 8 – Esquema de Referência Conceitual para o contexto do Estudo 72

Figura 9 – Decisões Acadêmicas: Principais Órgãos de Deliberação 85

Figura 10 – Decisões Administrativas: Principais Órgãos de Deliberação 86

Figura 11 – Órgãos de Deliberação Superior e Fiscalização Econômico-Financeira 86

Figura 12 – Órgãos de Administração Superior 87

Figura 13 – Governança 89

Figura 14 – Elementos Regulativos do Ambiente Institucional de Referência 90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os Três Pilares das Instituições.....36

Quadro 2 – Respostas Estratégicas aos Processos Institucionais.....43

Quadro 3 – Dimensões da Implementação.....74

Quadro 4 – Relação dos Participantes da Pesquisa Entrevistados.....78

Quadro 5 – Relação dos Documentos Coletados.....79

Quadro 6 – Categorias e Subcategorias de Análise.....82

Quadro 7 - Síntese do Percurso Metodológico para atendimento dos Objetivos Específicos..83

Quadro 8 – Programas e Ações Implementados na Pandemia - Março a Dezembro de 2020112

Quadro 9 – Alterações Estruturais, Normativas e Ações Inclusivas na UFMG - 2012 a 2020 114

Quadro 10 - Síntese dos Resultados das Categorias de Análise.....136

Quadro 11 - Considerações sobre as Dimensões de Implementação 137

Quadro 12 – Categorias e Subcategorias de Análise (Completo) 164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação dos periódicos e o número de trabalhos localizados.....67

Tabela 2 – Percentuais de vagas reservadas pelas universidades federais mineiras ao longo do período determinado pela Lei de Cotas.....102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
AUM	Associação Universitária Mineira
AUMP	Associação Universitária Mendes Pimentel
CAED	Centro de Apoio à Educação a Distância
CAIS	Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUMP	Fundação Mendes Pimentel
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Prof.	Professor
Profa.	Professora
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PRPQ	Pró-Reitoria de Pesquisa
SINDIFES	Sindicato dos Trabalhadores nas Instituições Federais de Ensino
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMG	Universidade Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14
1 INTRODUÇÃO 15
1.1 Objetivos da pesquisa 18
1.1.1 Geral 18
1.1.2 Específicos 18
1.2 Justificativa e relevância 19
1.3 Estrutura do trabalho 21
2 REFERENCIAL TEÓRICO 22
2.1 Teoria Institucional Sociológica 22
2.1.1 Bases e conexões 23
2.1.2 Análises organizacionais sob a perspectiva do Institucionalismo Sociológico 29
2.1.3 Processos decisórios, na perspectiva institucional: possibilidades e posicionamentos 40
2.2 Lei de Cotas no ensino superior brasileiro 47
2.2.1 A Lei de Cotas no ensino superior enquanto política pública 47
2.2.2 Os cotistas 58
2.2.3 O Estado da arte da Lei de Cotas na academia 66
2.2.4 A pandemia ocasionada pelo COVID-19 e seus impactos no ensino superior 69
3 PERCURSO METODOLÓGICO 72
3.1 Esquema de Referência Conceitual para o Contexto do Estudo 72
3.2 Classificação e delineamento do estudo 75
3.3 Cenário, Amostra dos participantes e período de abrangência 76
3.4 Procedimentos para coleta de dados 77
3.5 Aspectos éticos 80
3.6 Procedimentos de análise dos dados 81
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO 84
4.1 A Universidade pesquisada 84
4.1.1 Processo decisório na UFMG 85
4.2 O ambiente institucional da UFMG 89
4.2.1 A assistência 90
4.2.2 O acesso 95
4.3 Implementação da Lei de Cotas na UFMG 100
4.3.1 Antecedentes da operacionalização 100
4.3.2 Operacionalização e estratégias no processo de implementação 103

4.3.3 A Percepção dos gestores acerca da implementação 116
4.4 Institucionalização da Lei de Cotas 128
4.4.1 A (re) construção social do ambiente organizacional da UFMG 133
4.5 Síntese dos resultados das categorias de análise e considerações sobre o esquema de referência conceitual 135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 138
REFERÊNCIAS 143
APÊNDICES 157
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) 158
APÊNDICE B – Termo de ciência de gravação 161
APÊNDICE C – Roteiro entrevista 162
APÊNDICE D – Categorias e subcategorias de análise 164
APÊNDICE E - Principais elementos do ambiente institucional no contexto da assistência e do acesso 165
ANEXOS 166
ANEXO I – Organograma da Faculdade de Letras 167
ANEXO II – Organograma geral da Faculdade de Medicina 168
ANEXO III – Objetivos e missão da UFMG 169

APRESENTAÇÃO

A definição do objeto de estudo desta dissertação decorreu da minha atuação profissional em uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Minas Gerais. Ao me deparar com alguns percalços legais e, até mesmo, atitudinais, considerei-os dificultadores do processo de implementação da Lei de Cotas, em uma análise subjetiva, a partir do meu local de trabalho. Assim, localizada administrativamente na ponta de uma cadeia ampla e hierarquizada que envolve, sobretudo, tomadores de decisão, os quais, individual ou coletivamente realizam procedimentos necessários ao processo, enveredei-me por esse caminho, pois considero que a Lei de Cotas assume protagonismo na desafiadora trajetória brasileira de reduzir as desigualdades.

No percurso que envolveu o desenvolvimento deste trabalho, a Teoria Institucional facilitou o processo de compreensão do fenômeno, na medida em que proporcionou elementos que auxiliaram a investigação do processo de institucionalização do mecanismo legal no ambiente organizacional pesquisado. A compreensão do processo de implementação da Lei de Cotas na UFMG fez surgir novas perspectivas acerca do meu local de trabalho e do meu papel de servidora pública, que, na desenvoltura das práticas cotidianas, transformo-as, mas que, também, sou por elas transformada.

Trabalhar com essa temática me possibilitou ampliar o horizonte da minha atividade profissional e construir, juntamente com minha chefia, o projeto de extensão “Promoção da Inclusão Social e da Acessibilidade de Pessoas com Deficiência no Campus Saúde/UFMG”, hoje consolidado no âmbito da Escola de Enfermagem da UFMG.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões acerca das políticas de cotas no ensino superior ainda são recentes no cenário brasileiro. Tal processo construído a partir de lutas sociais, inicialmente implementado em universidades estaduais, expandiu-se e, desde o ano de 2012, configura-se como realidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (ROSA, 2014). A partir dele, as estruturas das IFES vêm sendo modificadas de forma a garantir o atendimento do mecanismo e a se adequarem às novas demandas do público cotista (MAGALHÃES; SEVERINO, 2017).

A Lei 12.711, ou "Lei de Cotas", foi promulgada em 29 de agosto de 2012, após longo percurso de tramitação legislativa, cujo primeiro protocolo ocorreu em 1999 (ROSA, 2014). As IFES tiveram suas formas de ingresso de alunos alteradas, já que cinquenta por cento das vagas passaram a ser reservadas para os alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e os autodeclarados pretos ou pardos, os indígenas e as pessoas com deficiência.

Medeiros, Mello Neto e Gomes (2016) consideraram a Lei de Cotas uma alternativa necessária e acertada, a qual terá efeitos no médio e no longo prazo, para superar as desigualdades sociais e educacionais históricas do País. Silva e Braga (2018) sustentam que a Lei de Cotas, enquanto ação afirmativa, marca o cenário brasileiro no que se refere à proteção de minorias, à mobilidade social e à justiça. Além disso, ao contemplar as dimensões racial, social e econômica, abrange de forma ampla a complexa desigualdade do Brasil (FARIA; SANTOS; MENDES, 2015).

No tocante à realidade organizacional das IFES, com o aumento da oferta social para o ensino superior, que englobou todo o sistema brasileiro a partir dos anos 2000, o governo provocou nas universidades uma expansão de grande magnitude. Porém, as transformações daí decorrentes se deram sem a compreensão global sobre o processo associado à contínua legitimação institucional (ALPERSTEDT; MARTIGNAGO; FIATES, 2006).

Pesquisas nesse sentido demonstraram que o processo estratégico das IFES para a implementação desses mecanismos é diversificado (MAGALHÃES; SEVERINO, 2017) e que as decisões dos gestores são altamente influenciadas pelo ambiente institucional associado ao processo de adaptação estratégica e expansão universitária (ALPERSTEDT;

MARTIGNAGO; FIATES, 2006). Além disso, trata-se de mecanismos que provocaram polêmica nos debates internos, assim como a resistência das comunidades universitárias (LIMA; MACHADO, 2016; BACKES, 2015).

Nessa perspectiva, acrescenta-se que as universidades detêm algumas especificidades, por exemplo, congregar ensino, pesquisa, extensão e a administração, além de possuírem um diversificado corpo funcional. Tais fatores é que fazem delas organizações complexas e isso influencia o processo de gestão (LEITÃO, 1993; AMARANTE; CRUBELLATE; MEYER JÚNIOR, 2017).

Outro ponto a considerar é que, por se tratar de autarquias, as universidades federais detêm alto nível de influência e de restrição por ações governamentais (PACHECO; SOUZA; MATTOS, 2017). Porém, no que diz respeito à condução das diretrizes "didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial", possuem autonomia garantida constitucionalmente (BRASIL, 1988). À vista disso, constata-se que, tanto o ambiente interno quanto aquele que se insere as universidades, promovem pressões à gestão e essa dinâmica resulta em processos de transformação social (AMARANTE, 2013).

O ambiente institucional torna-se, assim, uma dimensão que influencia a tomada de decisão de gestores universitários no processo de adaptação, com vistas à legitimidade (ALPERSTEDT; MARTIGNAGO; FIATES, 2006; LEITÃO, 1993; RIZZATTI; DOBES, 2003) e, na perspectiva institucional, os padrões relacionados à interação e à adaptação organizacional são compreendidos como resposta ao ambiente, tanto interno quanto externo (SELZNICK, 1996). Por ambiente institucional, compreende-se o meio ao qual estão integradas as organizações, de onde provém elementos constitutivos aos quais se adaptam em busca de legitimidade, ou seja, credibilidade e aceitação social (SCOTT, 2013).

O relacionamento existente entre organizações e seus ambientes trata-se de um dos pontos mais estudados no âmbito da teoria organizacional e, nesse sentido, é dado destaque à Teoria Institucional enquanto base de investigação, pois esta envolve principalmente "... a conformidade com leis, regras culturais, referências normativas e com o quadro cultural-cognitivo prevalecente, e a sobrevivência e prosperidade das organizações" (AMARANTE; CRUBELLATE; MEYER JÚNIOR, 2015).

No ambiente estão inseridas as instituições, que de acordo com Scott (2013), detêm elementos vitais a sua sobrevivência: os regulativos, os normativos e os cultural-cognitivos. Destaca-se o pilar cultural-cognitivo, pois se refere a representação de um modelo compartilhado socialmente para a constituição da condição da realidade social e a criação de estruturas (SCOTT, 2013). Crubellate, Grave e Mendes (2004) afirmam que esse processo pode ser subjetivo ou intersubjetivo, cujas ações resultantes dependem do aspecto cognitivo das pessoas ou dos grupos que atuam nas decisões.

Tais constatações, no âmbito do estudo das organizações, originaram-se a partir da incorporação da Teoria Institucional e dos seus elementos explicativos acerca da dinâmica institucional (CRUBELLATE, 2007), cuja recursividade se apresenta de forma contínua e dialética no processo de conformidade com leis, normas e "quadro cultural-cognitivo prevalecente" com vistas à legitimação (AMARANTE, 2013, p. 14; SCOTT, 2013). Para Scott (2013), os regulamentos, as normas e os significados apresentam-se na interação e, a partir dela, vão sendo preservados ou alterados nas práticas humanas. Compreende-se, dessa maneira, que a resposta organizacional ao ambiente não é algo direto e estático, mas sim um processo recursivo, cuja lógica se torna melhor apreendida se captada sob essa conjetura (AMARANTE; CRUBELLATE; MEYER JUNIOR, 2017).

Selznick (1996) salienta o peso da estrutura restritiva e sua compreensão cultural pelos agentes, mas não como única proposição nos estudos das organizações. Deve-se compreender a estrutura formal como adaptativa e suscetível às influências advindas do ambiente. Ou seja, as pessoas detêm uma "racionalidade limitada", contudo lidam rotineiramente com a incerteza processual na tomada de decisão de forma específica, e esses elementos tornam-se necessários para um exame mais atento dos processos organizacionais (SELZNICK, 1996). Nessa dinâmica, a tomada de decisão torna-se um elemento responsivo da compreensão dos atores acerca dos fenômenos sociais (SELZNICK, 1996). Se essa premissa for relacionada à implementação de uma política pública, o foco recai nos agentes implementadores (LIMA; D'ASCENZI, 2013; SPILLANE; REISER; REIMER, 2002).

Considerando a finalidade da Lei de Cotas e os aspectos que circundam os cotistas enquanto "minorias" (SILVA; BRAGA, 2018), as formatações de mudança organizacional, tanto na estrutura quanto no comportamento dos membros, tornam-se elementos inerentes ao processo de acessibilidade e inclusão social (BERTERO, 1976; MACIEL, 2000). Para Bertero (1976),

um processo decisório capaz de conduzir à mudança organizacional deve considerar a mudança estrutural e a mudança comportamental como aspectos complementares. Na ótica institucional, Bubach (2015) defende que uma instituição limita a ação, mas também a viabiliza, em um processo recursivo temporal, que possibilita tanto a mudança quanto a legitimidade.

Assim, partindo das premissas de que (i) a Lei de Cotas alterou o formato institucional meritocrático de ingresso no ensino superior e, enquanto ação afirmativa, passou a "promover a democratização" no acesso às universidades (SOUSA; NASCIMENTO, 2019, p. 774), (ii) no âmbito universitário, o processo decisório é complexo, mas importante fator para o cumprimento de sua finalidade e de seus princípios indissociáveis, isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão (LEITÃO, 1993; RIZZATTI; DOBES, 2003), (iii) o vínculo organizacional dos implementadores assume destaque no processo de implementação (LIMA; D'ASCENZI, 2013; SPILLANE; REISER; REIMER, 2002) e (iv) das instituições provém a manutenção do sentido da vida social (SCOTT, 2013), definiu-se como problema de pesquisa: **Quais foram os fatores que influenciaram o processo decisório de uma universidade mineira na implementação da Lei de Cotas?** Para responder a esse questionamento, foram elaborados os objetivos descritos a seguir.

1.1 Objetivos da pesquisa

1.1.1 Geral

O objetivo geral desta pesquisa consiste em *Compreender quais foram os fatores que influenciaram o processo decisório de uma universidade mineira na implementação da Lei de Cotas.*

1.1.2 Específicos

- ✓ Descrever como ocorre o processo decisório nas deliberações dos órgãos colegiados da universidade (Conselho Universitário, Congregações de Unidades e Colegiados/Centros de Graduação);

- ✓ Descrever as decisões colegiadas referentes ao processo de implementação da Lei de Cotas no período de 2012 a 2020;
- ✓ Analisar a percepção dos gestores no processo decisório para a implementação da Lei de Cotas;
- ✓ Constatar se a institucionalização do mecanismo legal é percebida, estrutural e socialmente, no ambiente organizacional da IFES.

1.2 Justificativa e relevância

A universidade é reconhecida como uma organização complexa. Por isso, sua análise se torna igualmente complexa, na medida em que requer muita atenção para as características específicas deste modelo, por exemplo, o processo decisório, que, por vezes, torna-se elemento omitido nas pesquisas (LEITÃO, 1993). A complexidade organizacional das universidades e a implementação de uma política pública que altera, principalmente, o formato de seleção dos ingressantes ao ensino superior é que ensejaram a realização desta pesquisa, com foco na congruência dos fatores inseridos em um nível institucional macro, mas dando atenção a elementos do nível micro.

Justifica-se, portanto, em termos teóricos, a combinação de dimensões de análise organizacional da Teoria Institucional (DACIN; GOODSTEIN; SCOTT, 2002; MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES; CRUBELLATE, 2005; POWELL; RERUP, 2017; RANSON; HINNINGS; GREENWOOD, 1980; ZILBER, 2002), o foco nos agentes implementadores (LIMA; D'ASCENZI, 2013; SPILLANE; REISER; REIMER, 2002) e a compreensão subjetiva acerca dos impactos da Lei de Cotas no cenário brasileiro (MAGNONI, 2016; SOUSA; NASCIMENTO, 2019).

Em relação a essa política pública aqui mencionada, ela não abordou e, tampouco o Governo Federal desejou impor às IFES a formatação estrutural para ajudarem no processo de institucionalização dos dispositivos legais que a regulamentam. Porém, Santos (2018) aponta as recomendações conjuntas de órgãos do Ministério da Educação às IFES acerca das ações que deveriam ser tomadas com vistas a proporcionar a inserção e permanência dos cotistas nessas instituições de ensino, merecendo destacar: a criação de mecanismos de acolhimento; reavaliação de procedimentos burocráticos com vistas a considerar o perfil dos estudantes

cotistas; criação de espaços coletivos para convivência; adoção de gestão democrática com participação de alunos cotistas; criação de instâncias para receber e apurar denúncias; criação de comissões com participação da sociedade; e estabelecimento de protocolos intersetoriais (União, estados e municípios) orientados para ampliar o apoio e suporte às políticas de inclusão (SANTOS, 2018).

Além de contribuir para a constatação dessa condução no âmbito de uma universidade, a análise proposta nesta pesquisa encontra respaldo em Amarante (2013) quando pontua que o processo analítico orientado pelo institucionalismo deve ser desenvolvido em interstícios temporais, já que se trata de uma perspectiva que detém certo dinamismo relacional entre ambiente e organização. Dessa forma, tais intervalos podem possibilitar a identificação de traços importantes dessa interação.

A Teoria Institucional possui vertentes variadas. Particularmente no que diz respeito à Teoria das Organizações, foi responsável por inserir elementos explicativos e promissores para a harmonia compreensiva do estudo das organizações e das instituições em contraposição às impositivas teorias econômicas (CRUBELLATE, 2007).

A escolha do Institucionalismo Sociológico, para os propósitos desta pesquisa, deveu-se à definição de “instituição” enquanto elemento regulador, normativo e cultural-cognitivo provedor da manutenção e do sentido da vida social (SCOTT, 2013). Tal compreensão alinha-se ao pressuposto de que a sociedade é, ao mesmo tempo, uma realidade objetiva e subjetiva (BERGER; LUCKMANN, 2005). Desse modo, conjeturar sobre os elementos constituintes da intersubjetividade processual da institucionalização e apreender tais referências permitiram contemplar a análise da Lei de Cotas como política pública associada à construção de relacionamentos multiculturais, tal como a população brasileira é constituída.

Além disso, a promulgação da Lei Nº 12.711, conforme pontuado por Silva e Braga (2018) é considerada um marco legal importante, na medida em que o sistema de cotas representa uma ação afirmativa, cuja natureza visa proteger minorias e grupos que já foram alvo de discriminação; procura corrigir a exclusão étnico-racial na sociedade brasileira considerando que após a abolição da escravatura não foram adotadas políticas públicas que promovessem a inclusão da população negra no sistema educacional e mercado de trabalho. Na perspectiva de

Silva e Braga (2018), a política inclusiva de cotas tem natureza emancipatória, com capacidade para transformar no longo prazo, mobilidade social e justiça. Assim:

> A Lei de Cotas, como política de enfrentamento das desigualdades raciais e como política de democratização da educação superior, visa resolver a sub-representação na proporção de negros, indígenas e de estudantes da escola pública matriculada na educação superior e promover, na sociedade como um todo, condições que impactem na desigualdade social, econômica e cultural (MEDEIROS; MELLO NETO; GOMES, 2016, p.4).

Em atenção à amplitude dessa política pública para o cenário brasileiro, constatou-se uma lacuna de pesquisas relacionadas ao processo decisório universitário relacionado à sua implementação, de forma específica. Destarte, em relação à originalidade, esta envolveu a compreensão da dinâmica decisória no âmbito universitário na implementação da Lei de Cotas, passando a preencher parte da lacuna que abrange os estudos acerca do processo decisório das universidades. Considera-se a contribuição da pesquisa para a compreensão perceptiva dos agentes implementadores nessa dinâmica, ciente de que a presença deles não se restringe às organizações de ensino.

Esta pesquisa, realizada por meio de um estudo de caso, aprofundou a compreensão dos fatores que influenciaram o processo decisório de uma universidade e, portanto, correlaciona-se à Linha de Pesquisa “Processos e Sistemas Decisórios em Arranjos Organizacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Administração do CEFET-MG.

1.3 Estrutura do trabalho

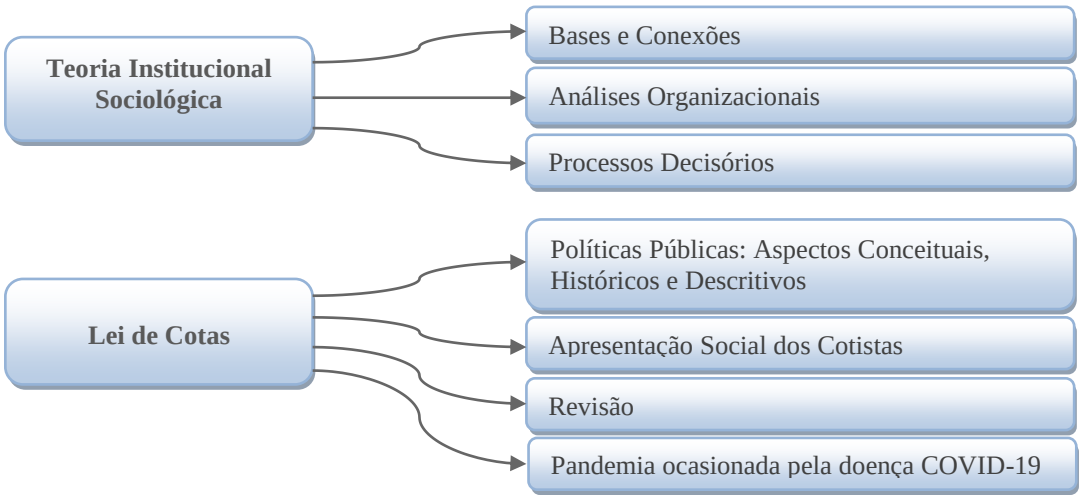
Esta dissertação compreende seis capítulos, incluindo esta Introdução, em que se formulam os objetivos (geral e específicos), a justificativa e relevância e a estrutura. No segundo capítulo, desenvolve-se o referencial teórico, com a incorporação dos principais pressupostos que sustentam a pesquisa. No terceiro capítulo, procede-se à apresentação e descrição de um esquema conceitual de referência, utilizado para configurar a pesquisa empírica. No quarto capítulo, focaliza-se o percurso metodológico utilizado para a coleta e análise dos dados. No quinto capítulo, dedica-se à apresentação e discussão dos resultados pesquisa. No sexto e último capítulo, formulam-se as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões construídas neste capítulo foram congregadas em formato que possibilitou a análise do objeto de estudo ora apresentado. São destrinchados dois tópicos principais: Teoria Institucional Sociológica e Lei de Cotas, objeto principal de estudo. Quanto ao primeiro, foram assinaladas: suas bases e conexões; as análises organizacionais, na perspectiva institucional, discorrendo sobre alguns dos debates que envolvem as instituições e a apresentação de conceitos cativados no Institucionalismo; e a discussão sobre as possibilidades de admissão dos processos decisórios na análise organizacional nessa perspectiva. Acerca da Lei de Cotas, a discussão envolveu: sua apresentação enquanto política pública; aspectos históricos e descritivos da Lei; apresentação social dos cotistas; a Lei de Cotas e sua discussão na esfera acadêmica nacional; e a pandemia.

A figura 1 representa os principais elementos abordados no decorrer desse referencial:

Figura 1 – Principais elementos do Referencial Teórico



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2.1 Teoria Institucional Sociológica

Discute-se aqui a Teoria Institucional Sociológica, principal lente teórica da pesquisa.

2.1.1 Bases e conexões

O desenrolar do estudo das organizações, o surgimento de teorias capazes de abarcar as atividades em modelo racional e a ação instrumental empreendida para alcançar seus fins começaram a despontar a partir do taylorismo. Assim, teoria e prática foram agrupadas para justificar a ação humana dentro das organizações em um formato puramente instrumental (TENÓRIO, 1990).

Garcia e Bronzo (2000) explicam que a continuidade histórica dessa racionalidade se estabeleceu no campo, acarretando a inserção de variado aporte metodológico e conceitual. O campo é considerado complexo, e tal complexidade vai aumentando à medida que sua interdisciplinaridade é apreciada (PECI; ALCADIPANI, 2006).

O poder explicativo da teoria organizacional foi revigorado com a renovação das relações com a Sociologia, por meio da perspectiva institucional (CARVALHO; VIEIRA; LOPES, 1999). Assim, a Teoria Institucional revelou-se como promissora alternativa à racionalidade imposta pelas teorias econômicas no que diz respeito ao aspecto comportamental humano nos estudos organizacionais, cujo propósito sempre se pautou no relacionamento conflituoso entre as organizações e instituições (CRUBELLATE, 2007).

O ingresso da perspectiva institucional nos estudos organizacionais ocorreu em dois momentos: na década de 1950, por meio das pesquisas empíricas de Philip Selznick, marcando a introdução de um modelo criado para realizar a interpretação organizacional como uma estrutura retratada por ações racionais; e na metade da década de 1970, com amparo nos conceitos teóricos advindos da economia, formulados por Thorstein Veblen, John Commons e Westley Mitchel, e da sociologia, por intermédio de Emile Durkheim e Max Weber (CARVALHO; VIEIRA; LOPES, 1999). A intenção de Thorstein Veblen, um dos precursores da Teoria Institucional, foi assinalar a importante influência cultural para as questões econômicas, vinculando-as e proporcionando novas perspectivas de análise (MENEZES; FONSECA, 2010).

Carvalho, Vieira e Lopes (1999) citam Emile Durkheim e Max Weber como as principais influências ao aprofundamento e solidificação da Teoria Institucional a respeito de suas bases teórico-sociológicas. March e Olsen (2008) enfatizam que as instituições no âmbito político,

econômico e social, foram se tornando maiores e carregadas de complexidade e recursos, passando a assumir papel fundamental para a vida em coletividade contemporânea. Com isso, pesquisas em diferentes áreas, como, Ciência Política, Economia e Sociologia, reavivaram o interesse pelas instituições como elementos determinantes para o entendimento da realidade social (CARVALHO; VIEIRA; SILVA, 2005, p. 853).

Vizeu (2004) declara que a reconstrução sociológica da visão weberiana foi realizada por teóricos de diversas escolas e que, no âmbito da teoria organizacional, essa releitura orientou a ruptura com a trajetória reducionista da lógica burocrática. Tal lógica foi interpretada da obra de Max Weber por funcionalistas, que consideravam a eficiência "como princípio central das medidas administrativas" (MOTTA, 1986 *apud* VIZEU, 2004, p. 2).

Para Hall e Taylor (2003), as correntes do pensamento neoinstitucionalista se desenvolveram sem um formato unificado. Eles distinguiram tais perspectivas como Institucionalismo Histórico, da Escolha Racional e Sociológico. O Institucionalismo Histórico decorre da influência estrutural-funcionalista, que considera o âmbito político como a principal dimensão de entendimento do sistema. Os teóricos dessa corrente defendem a "*path dependent*"; ou seja, acreditam que o trajeto percorrido causa influência no social (HALL; TAYLOR, 2003, p.200). Para Fernandes (2002, p.82):

> O institucionalismo histórico visa construir teorias de alcance médio que se preocupem em explicar o desenvolvimento político e econômico, entre países, ou outras unidades de análise (Estados, regiões, cidades), tendo como variável independente as instituições intermediárias, tais como a burocracia, o eleitorado, as redes estabelecidas entre empresariado e governo, a relação Estado-sociedade, o processo político decisório e/ou de elaboração de políticas públicas.

O Institucionalismo da Escolha Racional origina-se das pesquisas e construções teóricas relacionadas às decisões congressistas estadunidense, cujos pesquisadores apontam para "um enfoque 'calculador' clássico para explicar a influência das instituições sobre a ação individual." (HALL; TAYLOR, p. 206). Dito de outro modo, o comportamento dos atores é predominantemente utilitário, de modo a potencializar o benefício próprio, por meio de suas escolhas, tomadas de forma estratégica, e assim o fazem mesmo considerando que tal escolha possa não ser adequada para o coletivo.

O Institucionalismo Sociológico, advindo além de realizar uma definição do termo *instituição* de maneira mais ampliada, distingue-se dos demais pela forma como encara os

relacionamentos que envolvem as instituições e ação individual em formato harmônico com o enfoque cultural (HALL; TAYLOR, 2003). Em seu cerne, a definição de instituição é realizada de uma maneira mais global, pois, além de regras e normas formais, são incorporados "os sistemas de símbolos, os esquemas cognitivos e os modelos morais que fornecem 'padrões de significação' que guiam a ação humana" (HALL, TAYLOR, 2003, p.209).

Tanto na teoria quanto na prática, a terminologia instituição é empregada de forma controversa. Peci (2006, p. 2) cita Everett Hughes como um dos primeiros a empregá-la e a outorgar sua definição como "um empreendimento social implementado" em formato esperado e permanente, sendo que o seu estudo implica, necessariamente, o "estudo da sociedade em ação, ainda que de uma ação que transcorre nos limites de formas sociais solidamente estabelecidas".

O processo de institucionalização ou de mudança institucional, na perspectiva de Peci, Vieira e Clegg (2006), pode ser apreendido de forma errônea se o entendimento acerca de instituição significar "entidade real" – ou seja, uma organização – e, dessa forma, gerar um entendimento simplista do processo. Essa associação, geralmente, é utilizada no Institucionalismo Histórico (HALL; TAYLOR, 2003). Portanto, considerando que a abordagem desenvolvida nesta pesquisa ampara-se no Institucionalismo Sociológico, a definição de "instituição" será aquela apontada por Scott (2013, p. 56): "Elementos reguladores, normativos e cultural-cognitivos que, juntamente com atividades e recursos associados, fornecem estabilidade e significado à vida social". Scott (2013, p. 57) enfatiza, ainda, que tanto regras e normas quanto os significados se manifestam por meio da interação, e assim são resguardados ou alterados em decorrência do "comportamento humano".

Quanto ao aspecto da ciência política, Bell (2002) aponta que as instituições são importantes, na medida em que, enquanto "entidades", compõem uma grande parte do cenário político, propiciando a ocorrência da "governança moderna". Além disso, elas cumprem, por si próprias ou por meio de seus atores, o exercício do poder e da mobilização de recursos, no âmbito institucional, "em lutas políticas e relacionamentos de governança" (BELL, 2002, p. 364, tradução da autora). Neste sentido, a definição de Bell (2002) para "instituição" como um processo, ou o conjunto deles, capaz de moldar comportamentos, "lei estabelecida,

costume ou prática" vai além da prática formal, sendo ampliada para a rotina ou interação informal.

A Teoria Institucional Sociológica foi enquadrada por alguns teóricos brasileiros (PECI, 2006; CALDAS; FACHIN, 2005; VIEIRA; CALDAS, 2006) como funcionalista, ou predominantemente funcionalista, de acordo com a base ontológica e epistemológica proposta por Burrell e Morgan (1979)[1]. Paes de Paula (2016), entretanto, considera que a teoria tem se desenvolvido, mediante a incorporação de elementos interpretativistas, principalmente o institucionalismo que se deriva da obra de Berger e Luckman (1995) acerca da construção social da realidade. Isso não significa, na visão de Paes de Paula (2016), uma nova abordagem sociológica, e sim de fronteira, ora circunscrita ao funcionalismo, ora migrante para o interpretativismo.

A obra de Berger e Luckmann *A Construção Social da Realidade*, publicada pela primeira vez em 1966, propõe o debate acerca de uma teoria sociológica, em que o conhecimento da sociedade é moldado por meio da realidade cotidiana de cada membro nela inserido. Tal perspectiva foi construída por Berger e Luckmann (2005), a partir de incursões na sociologia do conhecimento. Ao direcionarem o foco para a realidade da vida cotidiana, eles enfatizam que ela se organiza por meio da vida diária na qual "estou" inserido. Trata-se de uma realidade moldada pelas interpretações do homem, em que há, de forma subjetiva, o sentido para cada um com base em aspectos que permitem dar coerência ao mundo. Assim, os homens inseridos em sua realidade têm consciência de que a realidade social é ampla e de que não possuem a totalidade do conhecimento de toda sua complexidade, mas que o tem das relações por eles vivenciadas diariamente e que os afetam no cotidiano.

A realidade da vida cotidiana é apresentada intersubjetivamente, por meio de uma participação conjunta dos homens, com base em uma realidade específica. Cada membro tem consciência do que lhe é apresentado como realidade, tornando-se natural por meio de um ordenamento. Ainda assim, cada um tem uma perspectiva particular desse mundo naquele momento em que fez parte dele – ou seja, a espaciotemporalidade vivenciada e compartilhada. Dito de outra maneira, a sociedade é uma realidade objetiva, com seu

[1] Burrell e Morgan (1979) realizam o agrupamento de teorias em quatro quadrantes ou paradigmas, a saber: o Paradigma Humanista Radical, o Paradigma Interpretativista, o Paradigma Funcionalista e o Paradigma Estruturalista Radical. Os dois primeiros ancorados na dimensão subjetiva e dois últimos na dimensão objetiva.

ordenamento e formatos coercitivos. O homem apreende essa realidade por meio da interação vivenciada no cotidiano, com base em significados construídos coletivamente. Portanto, o conceito de intersubjetividade está associado ao imbricamento entre o formato objetivo da sociedade e os processos subjetivos da coletividade participante dessa construção social (BERGER; LUCKMANN, 2005).

A linhagem de parte do construto de Berger e Luckmann (2005) advém da fenomenologia de Alfred Schütz. Na perspectiva da fenomenologia, a simbologia – entendida como os sinais constituídos como elementos da linguagem – é capaz de transcender, sob o aspecto da intersubjetividade, os relacionamentos cotidianos dos indivíduos. Contudo, elementos simbólicos da linguagem permitem o compartilhamento das experiências "extracotidianas" (religiosas, científicas, estéticas, políticas etc.), sendo possíveis o compartilhamento e a superação do mundo social. Ao expandir esse entendimento, Alfred Schütz constatou a possibilidade de haver a socialização de algumas realidades cotidianas, transferindo-se "como conhecimento" – portanto, institucionalizados – que, enquanto instituição, tornam-se inseridos na ordem social, esta transcendente ao cotidiano (DREHER, 2012). Neste sentido, conforme argumentado por Dreher (2012), Berger e Luckmann, enquanto estudantes de Schütz, internalizaram seus construtos e argumentaram que sinais e símbolos são constitutivos da dialética indivíduo/sociedade.

Dreher (2016), ao enfatizar o potencial teórico da obra *A Construção Social da Realidade*, confere a Berger e Luckmann o protagonismo no estabelecimento de uma ponte entre a sociologia de Durkheim (Estruturalista) e a de Weber (Interpretativista), cuja junção proporcionou a dialética entre o indivíduo e a sociedade. Nesse sentido, Dreher (2016) reforça: "No que diz respeito ao poder, é precisamente a realidade objetiva que entra em foco, uma vez que estruturas e hierarquias de poder são vistas especificamente como condições de, por exemplo, estratificação social relacionada à desigualdade". Para Dreher (2016), o poder é, também, construído socialmente.

As perspectivas que se desdobraram a partir do construto de Berger e do de Luckmann (2005) apontam para a inovadora abordagem dos autores, que passaram a considerar como centralidade da sociologia do conhecimento o "conhecimento do homem comum" (SPINK; FREZZA, 2013, p. 8). No âmbito desta pesquisa, tornou-se necessário reforçar alguns elementos da construção social da realidade, na intenção de expor o peso da tradição, da

história e das construções passadas, que podem ser retomadas pelo indivíduo (DREHER; VERA, 2015). Esses elementos poderão operar como símbolos de percepção da realidade que circunda os atores pesquisados, para atingir o objetivo da pesquisa.

Retomando a percepção de Paes de Paula (2016) de que a Teoria Institucional pode ser considerada uma abordagem de fronteira, esta pesquisa transitará no Institucionalismo Sociológico em um "*continuum* objetivo-subjetivo", de forma a arregimentar propostas capazes de contribuir para o debate proposto e que se encontrem localizadas no estudo das organizações, de forma a auxiliar a compreensão do fenômeno aqui pesquisado (SILVA; ROMAN NETO, 2006, p. 71). Considera-se, conforme destacam Scott e Amarante (2016, p. 4), que a principal influência da Teoria Institucional situa-se justamente na tentativa de verificar a relevância do processo – ou seja, "o contexto circundante no qual os eventos se desenrolam" –, sendo considerado positivo o desenvolvimento de perspectivas que permitiram o diálogo entre o macro e o micro.

Tal perspectiva, também destacada por Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005), por meio da apreensão da Teoria Institucional como "teoria multiparadigmática", considera os aspectos estruturais, a agência e a interpretação como elementos fundamentais para a perspectiva recursiva do processo de institucionalização.

Schultz e Hatch (1996), igualmente, adotaram a estratégia de "atravessar" os paradigmas de Gibson Burrell e Gareth Morgan, nos termos dos paradigmas funcionalista e interpretativista, para os domínios dos estudos da cultura organizacional. Tal estratégia, de interação paradigmática e perspectiva multiparadigmática, torna o debate teórico mais fluido, a depender do domínio a ser estudado (SCHULTZ; HATCH, 1996).

Silva e Roman Neto (2006, p. 78) acrescentam: "A perspectiva multiparadigmática ilustra que existem várias abordagens e modelos que podem ajudar os pesquisadores a delimitar a sua trajetória na busca da construção do conhecimento".

De modo a proporcionar melhor compreensão do Institucionalismo Sociológico e vincular alguns conceitos teóricos ao estudo proposto, que contemplará os aspectos dos níveis macro e micro como essenciais para a compreensão da Lei de Cotas em seu contexto circundante,

exploram-se na seção seguinte as possibilidades de análise organizacional na perspectiva do Institucionalismo Sociológico.

2.1.2 Análises organizacionais sob a perspectiva do Institucionalismo Sociológico

O Institucionalismo Sociológico decorre do quadro teórico das organizações (HALL; TAYLOR, 2003) e parte dos trabalhos que relacionam as abordagens ao "velho" e ao "novo" institucionalismo aqui citados serão considerados como as perspectivas das autorias. De todo modo, Crubellate (2004) pontua que o uso dos termos *velho institucionalismo* e *novo institucionalismo* se tornou obsoleto, considerando os aspectos relacionados à ênfase e ao direcionamento das pesquisas.

A partir da compreensão das organizações como um fenômeno socialmente construído – ou seja, um produto tanto da ação humana quanto de processos sociais predominantemente institucionalizados –, a análise dos fenômenos que ali ocorrem perpassa o pressuposto racionalista (MEYER; ROWAN, 1991; CRUBELLATE, 2004).

De acordo com Crubellate (2004, p. 61), são três os possíveis sentidos que podem ser detectados nas análises organizacionais na "perspectiva institucional em teoria da organização", que aqui se optou por denominar "institucionalismo sociológico": analítico do ambiente, ou nível macro; analítico do processo de institucionalização, ou nível micro; e analítico dos níveis macro e micro, de forma conjunta.

Scott (2013) explica que os ambientes institucionais caracterizam-se pela elaboração e difusão de regras e procedimentos, o que proporciona às organizações legitimidade e suporte contextual. O ambiente organizacional engloba, portanto, todo o seu contorno, interno e externo. Quanto ao aspecto do institucionalismo, elas possuem a dimensão técnica "regida por normas de racionalidade e eficiência" e a dimensão institucional "controlada pelas expectativas do ambiente externo" (MENEZES; FONSECA, 2010, p. 10).

Na Teoria Institucional Sociológica, o contexto da organização e o do ambiente envolvem, principalmente, a discussão de processos institucionais, como, isomorfismo (DIMAGGIO; POWELL, 2005), legitimidade (SUCHMAN, 1995) e de institucionalização (TOLBERT;

ZUCKER, 1999), sendo uma de suas premissas básicas a compreensão de que o sucesso empresarial está vinculado à obtenção de apoio e legitimidade, considerando as "pressões sociais" (OLIVER, 1997, p. 700).

Uma das principais referências no âmbito da Teoria Institucional, cujo foco de discussão se dá acerca das relações organizacionais com o ambiente – ou seja, no nível macro –, é o trabalho de DiMaggio e Powell (2005) acerca dos mecanismos de mudanças isomórficas, ou processos de isomorfismo institucional, em um grupo de organizações. Para os autores, as organizações seguem a tendência de serem estruturalmente ou culturalmente homogêneas, e tais fenômenos são definidos de "isomorfismo coercitivo", "isomorfismo mimético" e "isomorfismo normativo".

O isomorfismo coercitivo, assim denominado por DiMaggio e Powell (2005), refere-se ao processo de influência que algumas organizações exercem sobre outras organizações. Ou seja, ocorre quando há um nível de dependência e, ainda, por meio de regulamentação governamental obrigando as organizações a se adequarem. Logo, tornam-se homogêneas, com base nesse aspecto. O isomorfismo mimético ocorre em processos de incerteza, em que as organizações utilizam modelos definidos ou já realizados por organizações alheias para a atuação ou resposta estratégica. Esse "comportamento mimético" pode ocorrer pela rotatividade de funcionários e consultorias, dentre outros aspectos (DIMAGGIO; POWELL, 2005, p. 78). DiMaggio e Powell (2005) descrevem o isomorfismo normativo como aquele decorrente do processo de profissionalização ou, ainda, de processos seletivos de pessoal. A finalidade central do isomorfismo institucional para as análises dos processos isomórficos, de acordo com DiMaggio e Powell (2005), estaria na possibilidade de explicar a homogeneidade das organizações, devendo constituir um meio de verificação, por exemplo, de como a elite influencia as construções organizacionais e repassa seus interesses.

Meyer e Rowan (1991) apontam que parte das organizações formalmente estruturadas emerge como reflexo de regras institucionais por elas incorporados e que, internamente, funcionam como mitos, proporcionando, com isso, legitimidade. Para os autores, uma estrutura organizacional que melhor incorpore tais regras institucionais, advindas tanto do Estado quanto da sociedade moderna, tem melhor perspectiva de sobrevivência e melhores chances de ser legitimada, de angariar recursos e de obter estabilidade. Dessa forma, as organizações se tornam isomórficas quando adotam cerimonialmente os "mitos" advindos de um ambiente

institucional (“produtos, serviços, técnicas, políticas e programas”) e dele dependem para a manutenção da legitimidade (MEYER; ROWAN, 1991, p. 340).

Hall e Taylor (2003) enfatizaram que o aspecto comportamental é influenciado de modo cognitivo pelas instituições que fornecem elementos fundamentais para que o comportamento social alheio seja interpretado. Tal influência decorre não apenas de prescrição, mas também do fato de proporcionar uma integração ampla, de fazer pensar acerca do contexto alocado com enfoque na interação relacional instituição/ação individual.

Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005) esclarecem que atores sociais, por intermédio da agência humana, participam da construção social da realidade, cuja condição estrutural inibe e, ao mesmo tempo, possibilita a ação social, em uma dinâmica que é criada pelos próprios atores, os quais compartilham de forma intersubjetiva suas interpretações. No cerne das organizações, a agência é ativa e responsiva ao ambiente. Ou seja, é capaz de realizar interferência em eventos, mesmo que não seja de forma intencional (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

No Institucionalismo Sociológico, a inserção de novas práticas institucionais se fundamenta na possibilidade de atuar em formato alinhado ao contexto social amplo, propiciando, assim. a legitimação. A respeito da legitimidade no âmbito da perspectiva institucional, a complexidade de sua descrição é apontada por Suchman (1995). A legitimidade como elemento socialmente construído trata-se de uma percepção global do contexto no qual a organização está inserida ou da presunção de que suas ações são desejáveis, adequadas ou estão em conformidade com o sistema socialmente construído, podendo isso ser compreendido como uma conduta estratégica organizacional (SUCHMAN, 1995).

A legitimidade cognitiva está fundamentada na compreensibilidade e na aceitação da organização como um todo. Envolve a aceitação por parte dos atores da organização como fundamental para a sociedade, apresentando reflexos culturais já estabelecidos no sistema de crenças e valores. Nesse aspecto, as organizações precisam ser legítimas perante a heterogeneidade da sociedade e de seus diferentes públicos-alvo, mesmo tendo que restabelecer ou alterar alguns conceitos, por meio de normas, regulações morais ou cognitivas. Dessa forma, cada organização tende a possuir sua própria dinâmica de

legitimação, sendo que a percepção dessa legitimidade envolve, principalmente, a confiabilidade (SUCHMAN, 1995).

Retomando a perspectiva de Crubellate (2004) acerca dos sentidos da análise organizacional no enfoque institucionalista, discute-se o processo de institucionalização enquanto análise micro e, em seguida, analisam-se, em conjunto, o ambiente e os processos de institucionalização, para a compreensão dos fenômenos. Para isso, retoma-se, também, a compreensão de "institucionalização", segundo Berger e Luckmann (2005).

O processo de institucionalização reflete uma realidade objetiva da sociedade. Incursões nesse aspecto foram realizadas por Berger e Luckmann (2005), considerando o fato de que o homem tem seus impulsos naturais subdesenvolvidos em comparação com outros mamíferos. Por isso, considera-se o peso dos aspectos sociais na vida humana (DREHER; VERA, 2015). Ao perfazer esse caminho, explicam-se a compreensibilidade do que é nomeado na obra *A Construção Social da Realidade* de "plasticidade humana" – ou seja, o fato de que os homens são propensos a adquirir formatos socioculturais –; a humanização, já que se correlaciona com os ambientes natural, cultural e social; e "o desenvolvimento orgânico do homem e, na verdade, uma grande parte de seu ser biológico, enquanto tal, está submetido a uma contínua interferência socialmente determinada" (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 71).

Tal interferência torna-se necessária ao processo de ordem, especialização e direção de impulsos. A partir dessas incursões, tem-se o processo de institucionalização como sendo a criação do hábito, já que este é que fornece o direcionamento e a especialização de suas atividades. Para Berger e Luckmann (2005), a institucionalização apresenta-se como processos percebidos, apreendidos, reforçados e repassados sucessivamente. As atividades institucionais passam, então, por meio de significados validados cognoscitivamente e socialmente objetivados, a ser legitimadas, explicando o ordenamento institucional; "O mundo institucional é a atividade humana objetivada, e isso em cada instituição particular" (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 87).

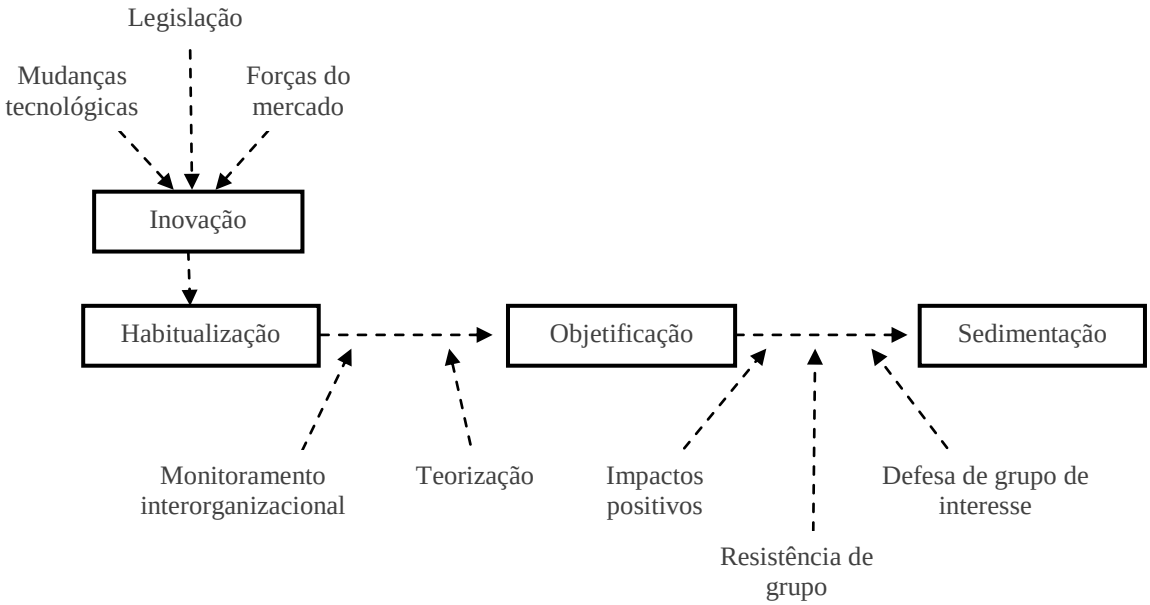
Tolbert e Zucker (1999, p. 202) reforçaram que, nos termos da tradição fenomenológica de Berger e Luckmann, a institucionalização pode ser compreendida como "processo central na criação e perpetuação de grupos sociais duradouros". Nesses termos, a instituição trata-se do produto do percurso de institucionalização, uma tipificação de ações tidas como habituais. Por

tipificação entende-se o modo que apreendo o "outro" na interação. Ou seja, no processo de construção da realidade de cada indivíduo, os esquemas tipificadores vão sendo formatados de forma anônima e, em seu conjunto, estruturam a vida social (BERGER; LUCKMANN, 2005). Dito de outro modo, a apreensão do *outro* de forma interacional é realizada por meio de "esquemas tipificadores", por exemplo, as relações preconceituosas "de gênero, de raça, etc." (SPINK E FREZZA, 2013, p. 7) e, também, no sentido inverso, relações de solidariedade, injustiça dentre outros.

Para Berger e Luckmann (2005), dentre essas inúmeras realidades, há sempre uma que se apresenta como a predominante, que constitui a naturalidade das atitudes tomadas. Desse modo, a realidade da vida se dispõe ordenadamente por meio de uma objetivação já implementada e que passa a ser significativa para o homem a partir do momento em que ele se torna membro daquela realidade. A apreensão do que se vive diariamente trata-se de uma "realidade ordenada" e "seus fenômenos acham-se previamente dispostos em padrões que parecerem ser interdependentes da apreensão que deles acho e que se impõem à minha apreensão" (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 38).

Tolbert e Zucker (1999, p. 201) enfatizam que o processo de institucionalização envolve, na perspectiva de Berger e Luckmann, a ocorrência entre atores indivíduos. Nesse sentido, teorizaram acerca da expansão da análise para "fluxos institucionais entre organizações formais". Assim, o processo de institucionalização envolve um conjunto de outros processos sequenciais – ou seja, a habitualização, a objetivação e a sedimentação –, influenciados por forças causais, conforme mostra a figura 2.

Figura 2 – Processos inerentes à institucionalização



Fonte: Tolbert e Zucker (1999, p.205).

Para Tolbert e Zucker (1999), a habitualização envolve o processo de "geração de novos arranjos estruturais" e sua formatação enquanto política procedimental. O processo de objetificação é caracterizado por Tolbert e Zucker (1999, p. 205) como "o desenvolvimento de certo grau de consenso social entre os decisores da organização a respeito do valor da estrutura a crescente adoção pelas organizações com base nesse consenso". Por sedimentação denomina-se "um processo que fundamentalmente se apoia na continuidade histórica da estrutura e, especialmente, em sua sobrevivência pelas várias gerações de membros da organização" (TOLBERT; ZUCKER, 1999, p. 207).

Para os propósitos desta pesquisa, o esclarecimento desses aspectos norteadores da construção social da realidade auxiliará o entendimento do processo decisório na implementação da Lei de Cotas. Aqui, institucionalização será compreendida pela ótica de Berger e Luckmann (2005), já apontada. Assim, as instituições atuam enquanto reflexos de uma dinâmica interação social, por meio da qual é criada uma "realidade intersubjetiva, com força para influenciar a conduta dos indivíduos" (GUARIDO FILHO, 2007, p. 30).

Zilber (2002) enfatiza que o aspecto empírico de parte dos teóricos institucionalistas nos estudos organizacionais se deu nos sentidos comportamental e estrutural das instituições. Assim, esse caráter "cheio de significado" garantido trata-se de um aspecto importante do

poder explicativo da teoria, porém deve ocorrer em formato mais analítico. Ou seja, deve-se analisar também como ocorrem as mudanças de significado, documentando demograficamente essas ações.

A respeito dessa ótica institucionalista, Hall e Taylor (2003, p. 208) defendem que os "sociólogos institucionalistas" tentam realizar a explicação dos problemas que envolvem, geralmente, o uso comum de práticas ou procedimentos, bem como de símbolos institucionais em organizações, sem considerar os possíveis contextos em que se encontram cada uma.

> Eles tentam, por exemplo, explicar as surpreendentes semelhanças, do ponto de vista da forma e das práticas institucionais, entre os ministérios da educação através do mundo, sejam quais forem das diferenças de contexto, ou entre empresas pertencentes a setores industriais diferentes, não importa o produto que fabriquem.

No que diz respeito às análises organizacionais que consideram tanto o aspecto macro quanto o micro, Zilber (2002) constata, com base em um estudo sobre mudança institucional de concepção feminista, que as ações e os significados são inter-relacionais e distintos, mas devem ser analisados empiricamente em conjunto. Tanto a manutenção quanto a mudança institucional no campo pesquisado por Zilber (2002) ocorreram como uma interação dialética entre atores, ações e significados. Considerando a processual e dinâmica natureza das instituições, para se fazer menção ao constante equilíbrio entre ações e significados nelas focalizados, deve-se apresentar como parte da construção metodológica o processo de investigação da interação entre "atores, ações e significados" nos processos institucionais (ZILBER, 2002, p. 250, tradução da autora).

Ranson, Hinnings e Greenwood (1980) argumentam que a interlocução teórico-metodológica deve ocorrer em formato unificado para a análise organizacional, considerando para tanto a incorporação de perspectivas que permitam o entendimento apropriado das constituições e mudanças organizacionais. Nesse sentido, os atores, enquanto participantes do contexto cotidiano organizacional, são determinantes para análise assim como (i) seu contexto de integração ou "província de significado", (ii) sujeição ao poder e (iii) restrição contextual, elementos estes que, interconectados, podem esclarecer a constituição estrutural das organizações no decorrer do tempo (RANSON; HINNINGS; GREENWOOD, 1980).

De modo similar, Powell e Rerup (2017), ao apresentarem a análise de casos em que o aspecto cotidiano é estudado, refletem sobre a concepção do conhecimento cotidiano, que se

torna inerente ao funcionamento organizacional, o processo prático e a rotina organizacional, que são emergentes dessa interação realizada por grupos de pessoas. Quanto ao aspecto micro, instituições vão sendo reproduzidas por meio rotineiro de realização das atividades individuais no momento em que, ao se depararem com situações adversas ou anômalas, as problematizam e, por fim, postulam respostas a essas situações, com base no conhecimento adquirido anteriormente (POWELL; RERUP, 2017).

Scott (2013) aponta que as instituições possuem três categorias de forças, classificadas como pilares ou dimensões: a) regulativo – derivado da escola econômica, representa a estrutura legal que coordena as ações dos indivíduos; b) social e normativo – definido por valores e normas compartilhados pelos indivíduos; e c) cultural e cognitivo – representa um modelo mental compartilhado por uma sociedade, o senso comum ou o inconsciente dos indivíduos. Com essas constatações, reforça-se o aspecto do "peso" cultural para os indivíduos, conforme reforçado Thomas Luckmann em 2015 (DREHER; VERA, 2015).

Ao incorporar várias vertentes do Institucionalismo em seu trabalho (KIRSCHBAUM; CRUBELLATE, 2009) para denominar e descrever os três pilares das instituições, Scott (2013) aponta por meio de uma estrutura analítica as variações de ênfase desses três pilares. A estrutura encontra-se traduzida no Quadro 1.

Quadro 1 - Os Três Pilares das Instituições

	Regulador	*Normativo*	*Cultural-Cognitivo*
Base de Conformidade	Conveniência	Obrigação Social	Considerado como certo Compreensão compartilhada
Base de Ordem	Regras Regulatórias	Expectativas vinculantes	Esquema constitutivo
Mecanismos	Coercitivo	Normativo	Mimético
Lógica	Instrumentalidade	Adequação	Ortodoxia
Indicadores	Regras Leis Sanções	Certificação Acreditação	Crenças comuns Lógicas de ação compartilhadas Isomorfismo
Afetam	Medo da culpa/ Inocência	Vergonha / Honra	Certeza / Confusão
Base de Legitimidade	Legalmente sancionado	Governado moralmente	Compreensível Reconhecível Com suporte cultural

Fonte: Scott (2013, p.60, tradução da autora).

Para Scott (2013), a lógica institucional implícita no pilar regulador pode ser considerada um instrumento mental, já que os indivíduos, ao elaborarem leis e regras, acreditam que estão promovendo interesses e aqueles que seguem em conformidade com tais regramentos ora procuram recompensas, ora evitam sanções. Quanto aos sistemas normativos, Scott (2013) esclarece que, usualmente, são vistos como restritivos para o comportamento social, mas, por outro lado, também podem capacitar e possibilitar a ação social. Os sistemas normativos são internalizados em variados graus pelos atores, os quais, a partir de seus papéis – por exemplo, no ambiente organizacional –, vão desenvolvendo expectativas diferentes e podem orientar o comportamento (SCOTT, 2013).

Os papéis, de acordo com Scott (2013), podem resultar de aspectos formais ou informais. No pilar cultural-cognitivo, o foco recai nos papéis desempenhados dentro de uma construção socialmente compreendida e mediada por um quadro comum de significados. Ou seja, é todo o contexto subjetivo no qual os indivíduos interpretam a realidade, tida como objetiva, para seguir com as suas ações (SCOTT, 2013).

Preleciona Amarante (2013, p. 39):

> Estar em conformidade com regras, leis, questões normativas e com o quadro cultural-cognitivo prevalecente, confere legitimidade às organizações. Essa legitimidade implica em um forte valor simbólico na medida em que se torna aparente para o meio em que tais organizações estão inseridas.

Em uma concepção multiparadigmática da Teoria Institucional, a agência e a abordagem cognitiva são consideradas fundamentos necessários ao processo de institucionalização. Assim, vislumbrar a "Teoria Institucional como Teoria Multiparadigmática" requer desdobramentos metodológicos que examinem, por exemplo, a esquemática interpretativa organizacional para a apreensão de sua dinamicidade e, por outro lado, a compreensão de que a explicação de transformações estruturais e comportamentais outorga destaque ao processo analítico que gira em torno da "desinstitucionalização" (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES; CRUBELLATE, 2005).

Sobre esse aspecto, ressalta-se que a abordagem *institutional work* trouxe à tona uma importante discussão para a recalibragem do equilíbrio entre estrutura e ação (SCOTT; AMARANTE, 2016). A proposta tem por objetivo trazer os indivíduos de volta à Teoria

Institucional (LAWRENCE; SUDDABY; LECA, 2011). O trabalho institucional, ou *institutional work,* "examina as práticas dos atores individuais e coletivos, com a intenção de criar, manter e interromper as instituições. Logo, é a análise de como a ação influencia a instituição" (BERTO; LAVARDA; ERDMANN, 2019).

W. Richard Scott, todavia, em entrevista concedida a Juliana Amarante (SCOTT; AMARANTE, 2016), ao destacar o *institutional work* como um desenvolvimento teórico positivo para a Teoria Institucional, pondera que a abordagem permitiu uma construção dialógica entre o micro e o macro, porém excede na análise no nível micro, assim como outras abordagens "reativas".

Os institucionalistas devem delinear o olhar organizacional como componente de um contexto mais amplo e, enquanto teóricos, "reconhecer que o trabalho é necessário para construir um contexto, mas também que ele ocorre em um contexto e é influenciado por esse contexto" (SCOTT; AMARANTE, 2016, p. 3, tradução da autora). Explica Scott (2013, p. 56, tradução da autora): "É importante reconhecer que, mesmo que uma investigação se concentre em um nível específico, as forças institucionais que operam em outros níveis – tanto "acima" quanto "abaixo" do nível selecionado – estarão em ação".

A análise institucional pode, então, ser favorecida quando aborda de forma mais atenta os processos e as ações do cotidiano, com ênfase na exterioridade cultural e cognitiva organizacional (POWELL; RERUP, 2017).

Powell e Rerup (2017) expressaram que as ações tanto podem reforçar quanto reformular e, até mesmo, alterar o procedimento existente no âmbito organizacional, incorporando, para tanto, os múltiplos entendimentos e pontos de vista existentes nesse processo.

A relação dialógica entre essa análise e a discussão realizada é que os aspectos cultural-cognitivos para o processo de institucionalização organizacional podem, sim, ser essenciais. A Teoria Institucional não exclui totalmente os aspectos do pressuposto racionalista, mas utiliza-os de forma mais restrita. Tem-se, a partir dessa perspectiva, uma relação vislumbrada como um

> [...] processo subjetivo ou intersubjetivo de definição das características e das variáveis ambientais com que se confronta, resultando em ações, cuja lógica nem sempre, ou quase nunca, preenche todos os requisitos do modelo racional, uma vez

> que é essencialmente dependente de aspectos cognitivos dos indivíduos e grupos responsáveis pelas decisões (CRUBELLATE; GRAVE; MENDES, 2004, p. 41).

Vislumbra-se, assim, o processo de mudança como parte intrínseca ao processo de institucionalização, não sendo esta restringida por pressupostos de análise macro e considerando, sobretudo, que o "processo de institucionalização, enquanto fenômeno complexo, não descarta, mas pressupõe tanto a mudança como a persistência, tanto a imersão social como a autonomia, tanto os níveis microssociais (organizações e agentes individuais) como os planos macrossociais" (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES; CRUBELLATE, 2005, p. 23).

Considera-se, ainda, que as análises das interações ocorridas, por exemplo, no cotidiano organizacional podem permitir a análise de elementos que tornam o processo de mudança institucional mais unificado e focalizado, conforme propõe Zilber (2002). Tanto a mudança institucional quanto a desinstitucionalização podem sofrer influência das pressões sociais (i) quando há diversificação organizacional, (ii) quando há implementação de novas crenças ou práticas, a exemplo das fusões, e (iii) quando as mudanças legais ou a expectativa social dificultam a continuidade de alguma prática, a exemplo do que ocorre no processo de implementação de ações afirmativas (DACIN; GOODSTEIN; SCOTT, 2002).

Ao dissertarem acerca da institucionalização da mudança na sociedade brasileira, Machado-da-Silva *et al*. (2003, p. 186) enfatizam: "Ao mesmo tempo em que o formalismo é instituição construída normativa e cognitivamente, ao longo das gerações, ele se apresenta como agente regulativo na construção e na compreensão da dinâmica social". Nos países em desenvolvimento, especificamente no Brasil, para a análise da dinâmica institucional, além dos aspectos relacionados à construção social da realidade, outros elementos devem ser acrescentados, já que a adoção de mecanismos legais facilita a funcionalidade administrativa (MACHADO-DA-SILVA *et al*., 2003).

Mesmo considerando as instituições responsáveis pelo provimento da estabilidade e da ordem, elas gradualmente, de forma incremental e revolucionária, sofrem mudanças. Assim, podem ser compreendidas como um processo em que estão presentes tanto a institucionalização quanto a desistitucionalização (SCOTT, 2013).

Dacin, Goodstein e Scott (2002) enfatizam que, além do processo de institucionalização, há a "desinstitucionalização", que se refere ao enfraquecimento e desaparecimento de práticas e crenças, podendo tal fenômeno estar associado ao surgimento de novas crenças e práticas.

De forma a contemplar à discussão teórica acerca do processo decisório, abordam-se na seção seguinte suas possibilidades na perspectiva institucional.

2.1.3 Processos decisórios, na perspectiva institucional: possibilidades e posicionamentos

No âmbito das Ciências Sociais, a ruptura para a superação da escolha racional deu-se por meio da incorporação de desígnios que passaram a questionar a abordagem e a considerar outros pressupostos em que a racionalidade seja utilizada de forma restrita no processo de tomada de decisão (CRUBELLATE; GRAVE; MENDES, 2004).

Considera-se que o impulso principal para a área se deu com os estudos de Herbert Simon, a partir de uma proposição alternativa, uma nova fundamentação comportamental, cuja hipótese destacava a limitação cognitiva do processo decisório (SBICCA, 2014).

A tomada de decisão vincula-se a um procedimento simples ou complexo de escolhas cotidianas vinculadas ou não à formulação de estratégias que, na proposição de Simon (1965), cobiça a racionalidade, porém é condicionada pelo limite do conhecimento dos seres humanos. O autor, ao examinar os limites e as possibilidades da racionalidade, ponderou que a mente humana é incapaz de conceber uma decisão aplicando a ela todos os elementos que poderiam ser importantes para sua tomada, mas que uma decisão individual pode estar vinculada a um propósito bem engendrado.

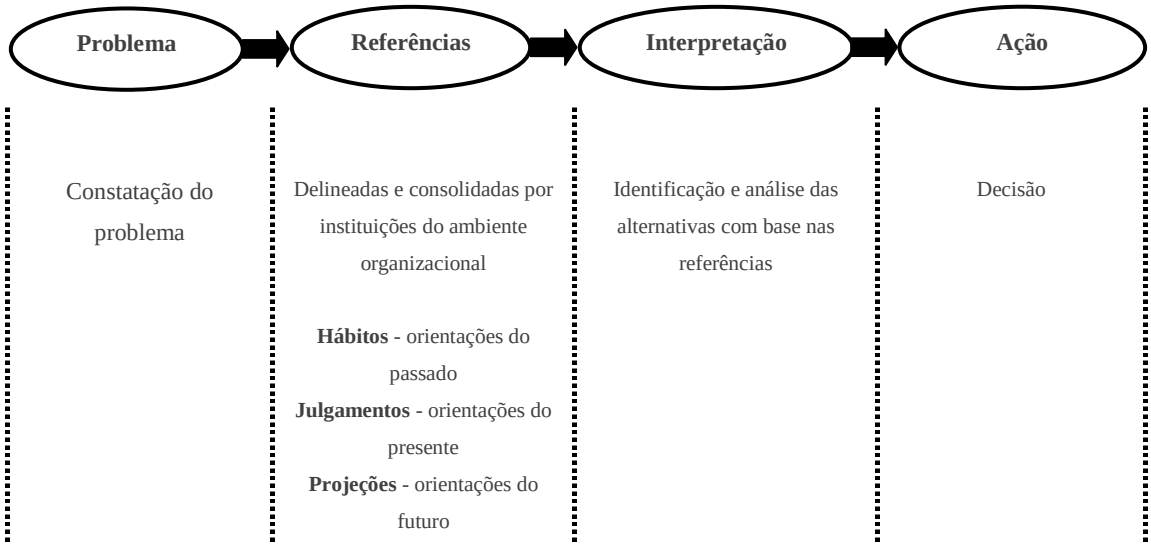
Esclarece Simon (1965, p. 128): "As instituições sociais podem ser consideradas como a sistematização do comportamento dos indivíduos através da sujeição de seus comportamentos aos sistemas de estímulos que lhes foram socialmente impostos." Os estudos acerca dos processos decisórios que encontraram em Simon (1965) sua principal fonte, passaram a incorporar o termo *racionalidade limitada* como fundamento para o entendimento acerca da agência no processo. Para o autor, a racionalidade humana opera dentro dos limites de um

ambiente psicologicamente imposto e as organizações empregam meios para influenciar as decisões de seus membros.

Selznick (1996), na mesma direção, entende que a compreensão cultural pode denotar uma estrutura restritiva e que, no âmbito dos estudos organizacionais, a "racionalidade limitada", no sentido proposto por Herbert Simon, deve, sim, ser considerada. Contudo, os agentes lidam em suas atividades com a objetividade operacionalizada da "prática real" em processos de incerteza para a tomada de decisão, e tais elementos tornam-se correlacionados ao olhar atento para a experiência organizacional, de forma a compreender os fenômenos sociais como "moral de grupo ou padrões de adaptação e persistência institucional", produzidos por meio de atitudes responsivas na resolução de problemas. É necessário entender de forma mais clara as múltiplas racionalidades e também as racionalidades limitadas como ponte entre o "não racional e o racional" (SELZNICK, 1996, p. 274).

Na ótica institucional, Bubach (2015, p. 41) formatou um diagrama, aqui replicado por meio da figura 3, para esclarecer o processo de decisão.

Figura 3 – Ação sob a ótica institucional



Fonte: Bubach (2015), elaborado pela autora com base em Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2010).

Bubach (2015. p. 42) sustenta que as referências de "hábito, julgamento ou projeção" não possuem direto domínio sobre a ação, sendo que, para a resolução de um problema, os atores fazem antes a "interpretação", detendo o poder de realizar a melhor escolha disponível. A

instituição, portanto, não atua simplesmente limitando a ação; ela também a possibilita. Tal fenômeno ocorre por meio das referências dos atores socialmente constituídos. Isso, de forma recursiva, tanto reproduz uma estrutura institucionalizada quanto a reinterpretação no decorrer do tempo possibilitando mudança, o que possibilita, ainda, que a ação seja legitimada (BUBACH, 2015).

Entende-se, portanto, que o fenômeno institucional é, sim, compreendido por uma dimensão normativa e, devido a isso, intersubjetiva, já que "expectativas e valores emergem sempre da interação de agentes sociais, e também uma dimensão cognitiva, uma vez que aquelas mesmas expectativas e valores serão primeiramente percebidos e interpretados para que respostas sejam geradas" (CRUBELLATE, 2007, p. 219-219). Tal perspectiva foi colocada por Crubellate (2007) após apontar contribuições "neofuncionalistas" para a compreensão do processo de institucionalização.

A análise do ambiente requer, portanto, que sua compreensão se dê de forma dependente de crenças e valores de determinados grupos que servem de filtro e, assim, explicam como circunstâncias semelhantes geram possibilidades distintas de ação. Tal fenômeno pode estar relacionado ao poder exercido por diferentes coalizões e a formatação estratégica depende "do estilo gerencial do líder ou coalizão e da forma como estes percebem o ambiente" (ALPERSTEDT; MARTIGNAGO; FIATES, 2006, p. 20). Dito de outra maneira, no interior de uma organização pode haver a formatação de processos estratégicos formais, mas direcionamentos decisórios emergenciais, por exemplo. Tudo depende da percepção individual do gestor sobre o ambiente e, ainda, sobre a interpretação das expectativas sociais lançadas sobre a organização (ALPERSTEDT; MARTIGNAGO; FIATES, 2006).

Simon (1965) pontua que uma decisão pode estar vinculada a um propósito bem engendrado; ou seja, a um processo estratégico.

Considera-se relevante acrescentar que, na perspectiva institucional, o trabalho de Oliver (1991) desponta como influente ilustração para as possibilidades de respostas estratégicas aos processos institucionais nas análises organizacionais. Oliver (1991) encontrou uma lacuna na teoria e na pesquisa sobre institucionalização no que diz respeito à atenção pontual aos comportamentos estratégicos empregados pelas organizações como respostas diretas para a

dinâmica institucional à qual se submetem. O Quadro 2 apresenta a replicação do entendimento da autora.

Quadro 2 – Respostas Estratégicas aos Processos Institucionais

ESTRATÉGIAS	TÁTICAS	EXEMPLOS
AQUIESCÊNCIA	Hábito	Seguir normas invisíveis, dadas como certas
	Imitar	Imitar modelos institucionais
	Acender	Obedecer às regras e aceitar as normas
COMPROMISSO	Equilibrar	Equilibrar as expectativas de públicos múltiplos
	Pacificar	Aplacar e acomodar elementos institucionais
	Barganhar	Negociar com grupos de interesse institucionais
ESQUIVANÇA	Ocultar	Disfarçar a não conformidade
	Amortecer	Afrouxar as ligações institucionais
	Escapar	Mudar objetivos, atividades ou domínios
DESAFIO	Rejeitar	Desconsiderar normas e valores explícitos
	Provocar	Contestar regras e exigências
	Atacar	Violar as fontes de pressão institucional
MANIPULAÇÃO	Cooptar	Importar pessoas influentes
	Influenciar	Moldar valores e critérios
	Controlar	Dominar públicos e processos institucionais

Fonte: Oliver (1991, p. 152, traduzido por MACHADO-DA-SILVA, 2003, p. 68) (Adaptado).

A **aquiescência** trata-se da conformação intencionalmente consciente da organização aos processos institucionais, cuja expectativa é de que isso proporcione o atendimento de seus interesses – ou seja, "maior legitimidade e apoio social" (OLIVER, 1991, p. 153). Considerando que as demandas institucionais podem gerar conflito com os objetivos organizacionais, o **compromisso** seria o direcionamento de equilíbrio e de negociação com tais constituintes institucionais. A **esquivança** está relacionada ao estabelecimento de planos e procedimentos em resposta a requisitos institucionais, mas sem a intenção de implementá-los. Ou seja, trata-se de uma camuflagem ou fuga, com vistas a contornar a nova condição imposta de comportamento organizacional. O **desafio** é uma resposta ativa de resistência. Ocorre quando os requisitos institucionais são percebidos pelas organizações como divergentes. Considerando isso, decidem continuar com suas atuações, por meio de convicções e condutas próprias. Por último, tem-se a **manipulação,** como resposta mais ativa de resistência às pressões institucionais, cuja definição é centrada na intencionalidade

oportunista de cooptação, influência ou controle da pressão e avaliação institucional (OLIVER, 1991).

As respostas estratégicas permitem vislumbrar cenários possíveis à influência institucional, correspondendo desde a conformidade ao que é instituído à atuação veemente contrária ou controladora aos processos institucionais (SANTOS *et al*., 2017).

De acordo com Machado-da-Silva (2003), uma organização deve avaliar as respostas estratégicas considerando sua capacidade interna e a lógica de manutenção da legitimidade. Seguindo essa lógica, corrobora-se com a premissa de que a mente dos agentes organizacionais é socialmente constituída e, mesmo que de forma intencional se direcione à racionalidade, permanecerá "limitada por padrões institucionalizados", repousando, assim, tanto na inferência estrutural como na interpretativista (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005, p. 20).

No processo decisório, estando ele vinculado ou não a um propósito maior e bem engendrado (SIMON, 1965), a ação é focalizada como importante elemento do ambiente organizacional. De forma a alinhar as perspectivas apontadas nesta seção com o propósito da pesquisa quanto ao aspecto do processo decisório, considerou-se necessário incluir algumas análises apontadas no cenário específico universitário, considerando a particular relevância desse campo para o meio social e os complexos relacionamentos que exercem com o Estado e Sociedade (ALPERSTEDT; MARTIGNAGO; FIATES, 2006; AMARANTE; CRUBELLATE; MEYER JÚNIOR, 2017).

Leitão (1993, p. 159) conceitua decisão, de forma categórica, como "um fenômeno complexo alicerçado em fatos e valores, sujeito a muitas influências que não podem ser reconhecidas através de pura mensuração". Nesse aspecto, modelos apoiados na quantificação acabariam limitando a compreensão processual da decisão, por não captarem todas as dimensões.

Nascimento e Vieira (2016) constataram que os gestores setorizados são conscientes de sua responsabilidade enquanto tomadores de decisão, porém devem atuar no estabelecimento de pontes dialógicas com os demais atores integrantes da comunidade universitária.

Matos e Beck (2018) consideram complexa a tomada de decisão universitária, ao sopesar a magnitude da comunidade. Para os autores, o processo decisório no âmbito universitário pode ser conflitante no que diz respeito às atuações tanto acadêmicas quanto administrativas de seus principais gestores.

As universidades, entendidas como autarquias autônomas, conforme prescrições legais da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), sofrem grande influência legal do Governo Federal em seu processo de tomada de decisão (PACHECO; SOUZA; MATTOS, 2017). Os órgãos de deliberação superior são ocupados majoritariamente por servidores docentes, cabendo uma parcela mínima nesses espaços deliberativos para servidores técnico-administrativos em educação e discentes (SANTOS, 2017).

Para Rizzatti e Dobes (2003), os gestores universitários exercitam o processo decisório na formulação de objetivos, na definição de prioridades, na tomada de decisão voltada para as futuras implicações e na alocação de recursos para viabilizar metas e objetivos. Assim, o processo decisório no contexto universitário torna-se importante fator para o cumprimento dos objetivos institucionais (RIZZATTI; DOBES, 2003).

Estudo exploratório de Leitão (1993) acerca da experiência docente na vivência com os processos decisórios nas universidades brasileiras destaca a percepção de elementos com centralidade no processo para o decisor, como base em sua personalidade, valores e crenças, cultura e clima organizacional, fatores associados ao cotidiano universitário e ao ambiente externo. Salienta o autor Leitão (1993, p. 179):

> O "clima organizacional" pode refletir, internamente, o ambiente social mais amplo, sujeito às forças políticas, econômicas e sociais que influenciam todas as organizações num determinado período de tempo... A "cultura da organização" absorve ao longo dos anos elementos do ambiente social, ajustando-os à organização. Ela incorpora a história da organização e o ambiente social mais amplo onde esta se encontra. Outros fatores sofrem influência desses movimentos sociais, como os "grupos de interesse", mas com efeitos menos duradouros do que no caso da cultura.

Tais constatações tendem a reforçar que a perspectiva voluntarista pode, no que diz respeito à relação organização-ambiente (CRUBELLATE; GRAVE; MENDES, 2004), auxiliar na compreensão dos aspectos cultural-cognitivos associados à formulação estratégica de entendimento acerca do ambiente. Isso, de modo a prosperar na busca do enfoque de oportunidades que sejam comumente transformadas em possibilidades de reconfiguração das

estratégias organizacionais. Pode auxiliar também na compreensão de como essa reconfiguração propiciará a permanência do sistema no ambiente e sua contínua adaptação ao meio, pois "a recursividade entre estruturas e ações fundamenta o próprio processo por meio do qual ambos emergem, permeado por configurações contínuas de interpretação" (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005, p. 25).

Reforçando a perspectiva de Crubellate, Grave e Mendes (2004), a Teoria Institucional se contrapõe ao modelo racional e traz elementos alternativos para explicar como ocorre o processo decisório.

Na visão de Teixeira, Roglio e Ferreira (2017, p. 681), na ótica institucional os estudos acerca do processo decisório angariariam benefícios, já que o foco se dará em "como" e no "por quê" eventos decisórios ocorreram no decorrer do tempo. Assim, residem em referências de decisão como um aspecto "não estático".

Pondera Selznick (1996, p. 276, tradução da autora): "Nossa sociedade precisa desesperadamente de formas organizadas de lidar com problemas sociais. Não podemos confiar apenas em estratégias de mercado". Dito de outro modo, as problemáticas genuínas da vida institucional, tais como democracia e justiça, exigem entendimentos que transpassam a eficiência e a eficácia (SELZNICK, 1996). É com base nesse entendimento que os processos decisórios serão abordados nesta pesquisa. Assim, sendo a decisão dotada de complexidade e alicerçada nos fatos e valores, estando sujeita a muitas influências (LEITÃO, 1993), mesmo incorporada em um ambiente institucional, é decorrente da agência e da interpretação, enquanto elementos indispensáveis para a institucionalização (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

Considerando-se a tomada de decisão como elemento responsivo da compreensão dos atores acerca dos fenômenos sociais (SELZNICK, 1996), entende-se que sua projeção com vistas a atender processos de implementação, automaticamente, implica mudança organizacional tanto na estrutura quanto no comportamento dos membros (BERTERO, 1976), sendo que o processo de institucionalização do mecanismo e a legitimidade organizacional perante a sociedade disso dependerão.

Trilhando, a partir agora, a compreensão da Lei de Cotas no Ensino, apresentam-se nas seções seguintes os aspectos que envolvem o dispositivo.

2.2 Lei de Cotas no ensino superior brasileiro

Discute-se nesta seção a Lei de Cotas enquanto política pública, considerando seus aspectos históricos e descritivos; os cotistas; a revisão da literatura sobre a temática; e os impactos da pandemia no ensino superior.

2.2.1 A Lei de Cotas no ensino superior enquanto política pública

De forma a contemplar o objetivo principal desta pesquisa – Compreender os fatores que influenciaram o processo decisório de uma universidade mineira na implementação da Lei de Cotas –, tornou-se necessário formular preliminarmente o conceito de política pública, para, então, apresentar os aspectos históricos das políticas de cotas no ensino superior brasileiro e, em seguida, os aspectos descritos da lei.

2.2.1.1 Aspectos conceituais

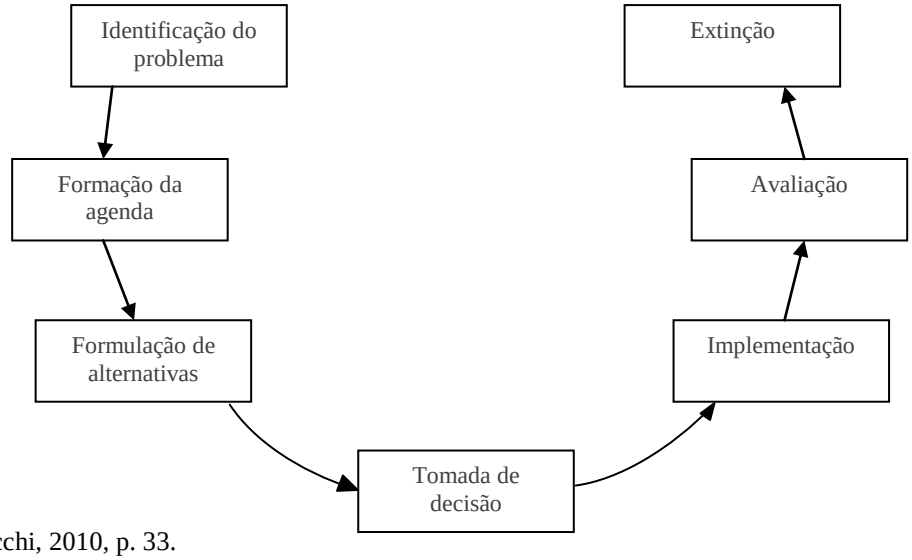
Por política pública entende-se toda norma direcionada ao enfrentamento de um "problema público" e por elementos centrais a "intencionalidade pública" e a "resposta a um problema público" (SECCHI, 2010, p. 1).

Secchi (2010) pondera que não há consenso quanto à definição do termo, mas que seu estabelecimento efetivo enquanto normativa governamental é motivado para tratar ou resolver uma problemática entendida coletivamente como relevante; ou seja, quando o *status quo* já não é mais adequado e passa a existir uma possibilidade vislumbrada como situação melhor.

Secchi (2010, p. 33) esclarece que um problema é denominado como "problema público" quando envolve implicações para uma quantidade significativa de pessoas e que a partir daí se inicia o processo de elaboração de uma política pública que segue uma sequência conhecida

como "**ciclo de políticas públicas"** (*policy cycle*). O ciclo de políticas públicas se desdobra em sete fases, conforme reproduzido na figura 4. Secchi (2010) reforça que, por mais que heuristicamente o ciclo tenha uma utilidade, na prática o processo raramente traduz a dinâmica real de uma política pública, sendo que as fases podem transcorrer de forma misturada ou alternada.

Figura 4 – Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Secchi, 2010, p. 33.

A fase de identificação de um problema, geralmente, é realizada por atores (partidos políticos, associações e organizações não governamentais, dentre outros). Isso o torna "matéria-prima de trabalho" (SECCHI, 2010, p. 35). A partir dessa identificação, parte-se para a fase da formação de agenda, que se trata do interesse dos atores políticos em compreender a problemática como prioridade e em incorporá-la em sua agenda. Existem dois tipos de agenda: a política, vinculada às problemáticas advindas de uma comunidade política; e a formal, ou institucional, vinculada às problemáticas já definidas pelo Poder Público como "problema público" (SECCHI, 2010).

A formulação das alternativas, de acordo com Secchi (2010), envolve o estudo e a elaboração da metodologia a ser adotada para a resolução do problema, assim como uma variedade de possibilidades estratégicas ou de ações. A tomada de decisão é a fase subsequente de escolha da opção a ser seguida para a resolução daquele problema. É complexa, na medida em que envolve interesses políticos, públicos – por exemplo, as expectativas de atores e a necessidade de mesclar com a finalidade pública, orçamento. Ou seja, vários critérios convergem para o

andamento desta fase. O conteúdo final de uma tomada de decisão governamental – a política pública – é expresso por meio de uma regra jurídica (leis, normas, decretos etc.) destinada a orientar tanto o comportamento individual como o organizacional, de forma a propiciar o bem-estar da coletividade (PRÉVE; MORITZ; PEREIRA, 2012).

A fase de implementação, de interesse principal para a análise que será realizada nesta pesquisa, a qual considera a perspectiva de ação e intenção da política pública, é convertida em rotinas, regras e processos sociais (SECCHI, 2010). Trata-se da fase em que entram em cena as competências das funções administrativas vinculadas às lideranças e coordenações das ações. "Os atores encarregados de liderar o processo de implementação devem ser capazes de entender os elementos motivacionais dos atores envolvidos, os obstáculos técnicos e legais presentes, as deficiências organizativas, os conflitos potenciais...". Envolve a concretização das ações propostas na política pública. Uma pesquisa cujo foco se dá na implementação consiste em analisar os elementos, contornos, relações e desenvolvimento temporal (SECCHI, 2010, p. 46).

Spillane, Reiser e Reimer (2002), ao proporem uma estrutura cognitiva que caracteriza o sentido da implementação, argumentam que uma política evolui à medida que é implementada e que o processo de criação de sentido humano explica essa evolução. "Para explicar as influências na implementação, devemos explorar os mecanismos pelos quais os agentes implementadores entendem a política e tentar conectar o entendimento à prática" (SPILLANE; REISER; REIMER, 2002, p. 391, tradução da autora). Um aspecto relevante na pesquisa de Spillane, Reiser e Reimer (2002, 419) envolve a constatação de que os indivíduos vinculados ao processo de implementação precisam entender a política que está sendo implementada, sendo esta uma condição necessária, mas não suficiente para todo o processo. Dito de outro modo, o processo de implementação torna-se facilitado quando a construção do entendimento dos agentes implementadores reflete a intenção daqueles que formularam tal política. Contudo, isso envolve outras variáveis ligadas, por exemplo, a capacidade de mobilizar recursos essenciais como recursos humanos e recursos materiais (SPILLANE; REISER; REIMER, 2002).

Lima e D'Ascenzi (2013, p. 105) emendam que, quando se foca apenas na estrutura normativa, elementos da influência dos implementadores são desconsiderados. Assim, uma análise do processo de implementação deve ser fluída, inserindo "variáveis cognitivas, como

ideias e visões de mundo dos atores.” A concepção de mundo do ator envolvido no processo de implementação influencia os formatos de interpretação das estruturas normativas das políticas públicas, na medida em que ele é que irá executar e prover os recursos necessários, sendo que dessa junção é que resulta a ação, ou seja, “[...] a política pública de fato” (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 105).

Secchi (2010) cita Sabatier (1986) para incorporar a existência de dois modelos de implementação: o *top-down* (de cima para baixo), vinculado à perspectiva funcionalista, cuja compreensão parte da premissa de que o processo de implementação seria um “mero esforço administrativo de achar meios para os fins estabelecidos”; e o *botton-up* (de baixo para cima), vinculado a uma participação mais ampliada dos agentes implementadores (SECCHI, 2010, p. 46). De acordo com Secchi (2010, p. 47), no modelo *botton-up* os “implementadores têm maior participação no escrutínio do problema e na prospecção de soluções durante a implementação, sendo que, posteriormente, os tomadores de decisão legitimam as práticas já experimentadas.” Tem-se a representação dos modelos nas Figuras 5 e 6:

Figura 5 – Modelo *top-down*

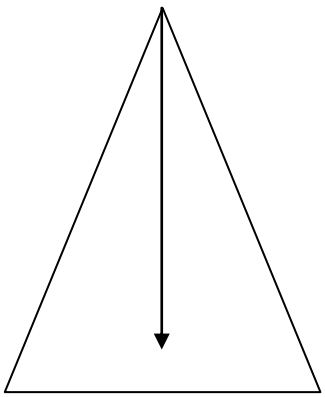
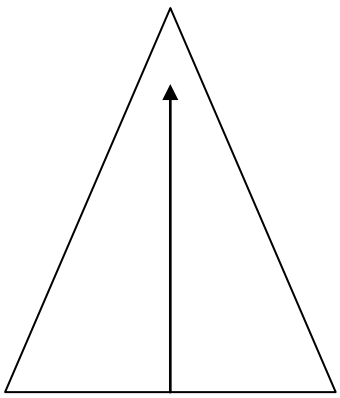


Figura 6 – Modelo *botton-up*



Fonte: Secchi (2010, p.46-47).

A fase de avaliação de uma política pública, de acordo com Secchi (2010), envolve o exame da implementação e do desempenho. Ou seja, trata-se de examinar o cumprimento de sua finalidade, que se vincula à redução do problema público gerador da política. Encontrar o momento ideal para avaliar uma política pública pode ser uma dificuldade. Secchi (2010) cita Sabatier (1993) para enfatizar que, de modo geral, os efeitos tangíveis de uma política pública após uma década da implementação envolvem ajustes, assimilação dos propósitos e, ainda, mudança comportamental dos indivíduos afetados, se for o caso. A fase final do ciclo das

políticas públicas é a extinção, que ocorre (i) quando o problema originário é resolvido, (ii) quando a estratégia adotada para a política pública (programa, lei, ação, dentre outros) é ineficaz e (iii) quando o problema, mesmo não solucionado, torna-se irrelevante de forma progressiva e, assim, é retirado da agenda política (SECCHI, 2010).

A compreensão de alguns dos aspectos que envolvem o cenário político das políticas públicas possibilitou percorrer mais atentamente a trajetória que envolveu o processo de construção da política de cotas no ensino superior brasileiro, de forma a subsidiar o entendimento social de sua implementação. Essa trajetória, que será apresentada a seguir, é marcada pelo moroso caminhar da agenda política para o reconhecimento da desigualdade social e, sobretudo, racial na população brasileira.

2.2.1.2 Aspectos históricos

A formulação de políticas públicas destinadas às pessoas negras se deu após avanços de movimentos sociais, como o Movimento Negro, o qual compreende as variadas organizações e entidades criadas no decorrer do período pós-escravagista. Visava à autodefesa física e cultural da pessoa negra, compreendendo as lutas travadas para a resolução do processo discriminatório da pessoa negra no cenário brasileiro, nos aspectos educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007). Tal reconhecimento, até meados da década de 1980, não integrava a agenda política brasileira. O Movimento Negro pode ser entendido simbolicamente como a pedra fundamental de construção de uma agenda perante o Poder Público para a população negra (IPEA, 2002, 2019).

Revisitar as trajetórias dos povos indígenas e das pessoas com deficiência, igualmente, permite verificar que o imaginário social construído foi perverso e promove, até a atualidade, indiferença e exclusão social. No ensino superior, salienta Alves (2019), a “estranheza” de vivenciar no cotidiano a interação com indígenas e pessoas com deficiência decorre desse imaginário e é reforçada por uma estrutura cuja tradição elitista prevaleceu para a manutenção do *status quo* excludente.

O ensino superior público brasileiro foi durante muito tempo considerado como privilégio das classes média e alta, o que torna as cotas um mecanismo de acesso à educação superior para a

juventude oriunda das camadas mais populares (MAGNONI, 2016). A diversidade populacional do Brasil não foi considerada em sua construção histórica, cujo entendimento que preponderou na sociedade foi pautado na interpretação utópica da inexistência de conflitos raciais – ou seja, "o mito da democracia racial" (ROSA, 2014). O início dessas construções envolveu a reivindicação por parte de grupos sociais daquilo que pode ser considerado uma "justiça social" (MAGNONI, 2016).

A intensificação das discussões sobre a criação de legislações específicas que proporcionassem a inclusão de pretos, pardos e índios no ensino superior percorreu os anos 2000. Esse modelo de política começou a ser implementado na tentativa de propiciar ensino superior de qualidade e gratuito à parcela da população menos favorecida, estimulando a educação e diminuindo a desigualdade social. Além disso, tais políticas consideram o fenômeno histórico vivenciado no Brasil, que resultou em menores possibilidades socioeconômicas para negros e índios (SILVA FILHO; CUNHA, 2014). Nesse sentido, as universidades passaram a cumprir importante papel no processo de implementação das políticas inclusivas (ALVES, 2019).

A política de cotas no ensino superior para a população negra foi instituída, pioneiramente, no estado do Rio de Janeiro, por meio da Lei 3.708, de 9 de novembro de 2001, que fixou uma cota mínima de 40% das vagas dos cursos de graduação da UERJ e UENF para os pretos e pardos, em uma articulação que envolveu atores sociais e os poderes Executivo e Legislativo. Em 2003, o estado do Mato Grosso do Sul instituiu cotas na Universidade Estadual, assim como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), esta nos termos de sua autonomia (SANTOS, 2012).

No âmbito federal, o pioneirismo surgiu de forma individualizada na Universidade de Brasília (UNB), em 2004, inclusão que decorreu da aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do "Plano de Metas para a integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília" (UNB, 2003).

Em relação aos povos indígenas, o pioneirismo ocorreu no estado do Paraná, por meio da implementação de políticas voltadas ao acesso desta etnia à universidade (CAJUEIRO, 2007). Ainda nos anos 2000, a inclusão nas universidades federais passou a ocorrer por meio de duas modalidades, uma voltada para a formação de professores indígenas com atuação em escolas

situadas em suas terras de origem; e outra voltada para as áreas da saúde, biológica e de agronomia, cujo objetivo, também, era de que os formados retornassem para atuar em suas comunidades (DE PAULA, 2013).

A exclusão das pessoas com deficiência em ambientes sociais foi pautada em uma construção social em que a deficiência era vinculada à tragédia pessoal ou desastre (OLIVER; SAPEY, 1999), em que a indiferença da sociedade é considerada uma brutal forma de opressão (DINIZ, 2007).

No que tange aos direitos da pessoa com deficiência para acesso e acessibilidade ao ensino, a CF (1988) passou a garantir "atendimento educacional especializado" na rede regular. A partir da década de 1990, os direitos de acesso e a garantia de condições nos ambientes de ensino passaram a compor a pauta política (PLETSCH; LEITE, 2017). No entanto, a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior só foi garantida por meio da promulgação da Lei de Cotas, a partir de 2016.

A implantação das cotas e das ações afirmativas no ensino sempre se pautou por opiniões divergentes na sociedade. Franco (2006) demonstrou que entre 2001 a 2006 as pesquisas acadêmicas que discutiam cotas e ações afirmativas e cujo conteúdo era veiculado em jornais de grande circulação nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, demonstraram opiniões contrárias e favoráveis a tais políticas. Nas opiniões contrárias, as discussões buscavam se legitimar com apontamentos da justiça igualitária para todos perante a lei e replicando aspectos meritocráticos, cujas ideologias se ancoram no seio elitista. Os argumentos favoráveis e de defesa apontavam as questões de desigualdade do cenário brasileiro, com ênfase no não reconhecimento por parte da elite dos mecanismos de exclusão e manutenção dos privilégios, imputando tais problemas apenas ao Estado, sem se mostrar disposta a contribuir para um construto coletivo de solução (FRANCO, 2006).

A construção midiática e as ações de políticos contrários às políticas de cotas foram as grandes responsáveis pelos direcionamentos do processo que envolveu a trajetória de aprovação da Lei de Cotas (MAGNONI, 2016).

Paralelamente às iniciativas estaduais de políticas de cotas, como no caso do Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Bahia, e federal, no caso da UNB, tramitava no Congresso Nacional o

projeto de Lei de Cotas para as universidades Federais, cujo primeiro protocolo ocorreu em 1999, de autoria da deputada Nice Lobão (ROSA, 2014). Toda a tramitação do projeto da Lei Federal transcorreu por um longo período, cuja trajetória foi marcada pela luta acirrada e, também, desigual entre grupos sociais contra a ordem política e a comunicação (MAGNONI, 2016).

Considerando o contexto social que permeia o Brasil, a trajetória das cotas no ensino superior sempre esteve envolvida por polêmicas midiáticas, partidárias ou de grupos de intelectuais anticotas publicizados no decorrer dos anos 2000, relacionadas tanto às cotas raciais universitárias já implementadas quanto ao projeto de lei federal que tramitava no governo. Esse embate político-social propiciou a morosidade da tramitação do projeto de Lei Federal (MAGNONI, 2016) enquanto política pública. Outros projetos de lei foram propostos no Congresso. Na intenção de unificar as demandas, a deputada Nice Leão apresentou nova proposta, sintetizando as demais (ROSA, 2014).

Com o acirramento das discussões, a pauta foi direcionada ao Supremo Tribunal Federal (STF), lá permanecendo por longo período, envolvendo diversas discussões e uma audiência pública realizada em 2010, cujo desdobramento subsidiou o STF em sua decisão de reconhecer a constitucionalidade das cotas raciais e sociais, autorizando sua tramitação regimental (ROSA, 2014). Após esse longo percurso, a Lei de Cotas (Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012) foi sancionada pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, sendo modificada em 2016, para incluir, também, as pessoas com deficiência.

ROSA (2014) enfatiza que os movimentos sociais negros foram protagonistas no desencadeamento de ações afirmativas no Brasil, mas considera fortemente influentes os direcionamentos da *Declaração de Durban* de 2001, em que, de fato, houve o comprometimento formal do Estado com as questões sociais. Os objetivos da *Declaração* e o Programa de Ação de Durban contemplavam o "compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata" (ONU, 2001).

Conforme aponta Pimenta (2018, p. 40), as ações afirmativas no ensino superior são responsáveis por cumprir um duplo papel: possibilitar a inclusão de grupos vulneráveis em ambientes de "poder social"; e possibilitar à comunidade universitária a promoção do diálogo

e da vivência com os diversificados grupos, desmitificando, assim, estereótipos sociais e promovendo uma integração plural e cultural.

A seguir, discutem-se os aspectos descritivos da Lei de Cotas.

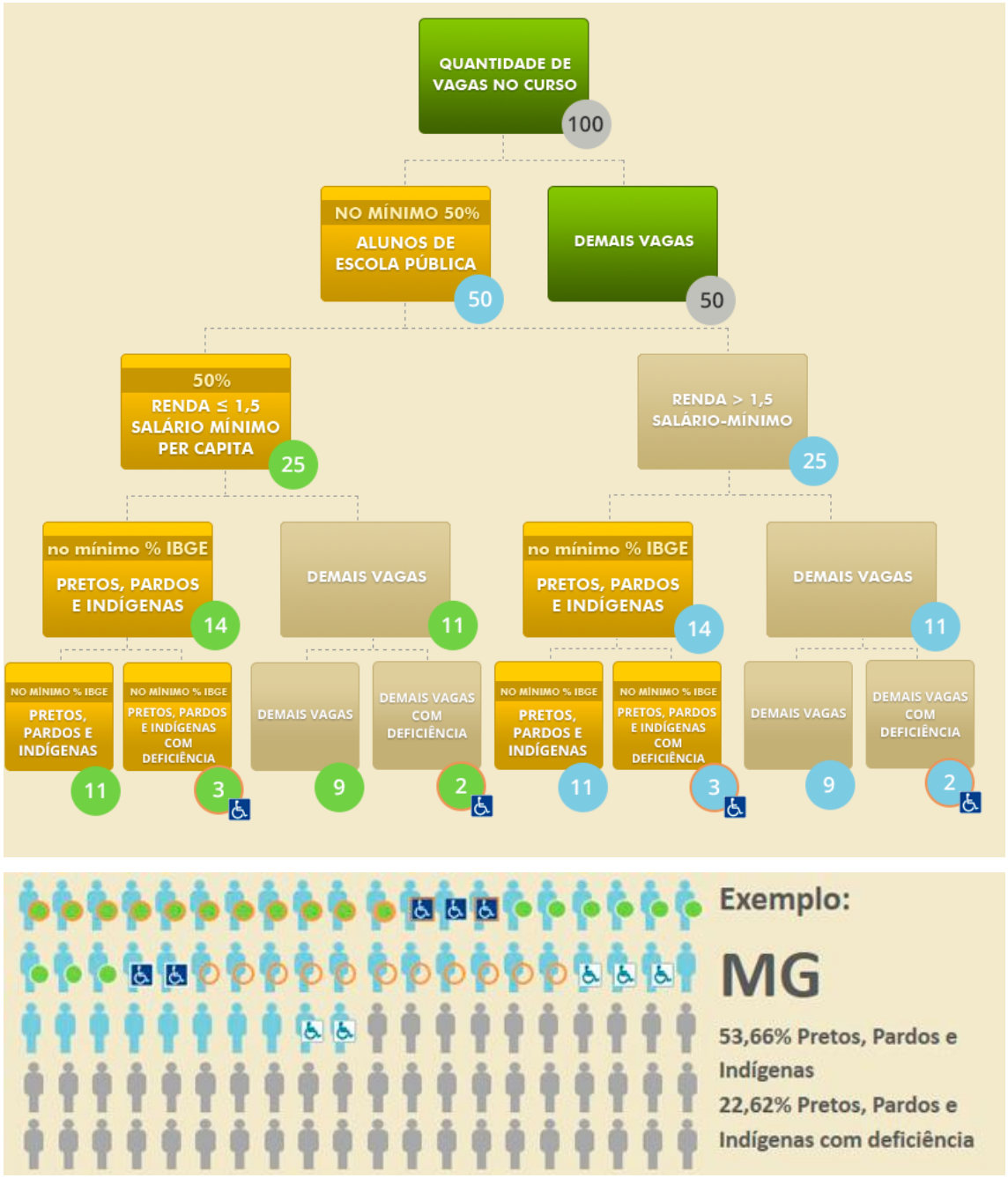
2.2.1.3 Aspectos descritivos

O Governo Federal sancionou a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, denominada “Lei de Cotas”, reservando uma parcela de cinquenta por cento das vagas das instituições federais de ensino superior e dos níveis técnico e médio para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O dispositivo estabelece, ainda, que as vagas reservadas deverão ser “preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência”.

As pessoas com deficiência foram incluídas na percentagem destinada aos cotistas do dispositivo de 2016, por meio da Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. A proporção a ser analisada leva em consideração à informação censitária “respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação” da IFES, considerando o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

A figura 7 mostra o procedimento de aplicação dos requisitos. Trata-se de um exemplo que delimita as porcentagens aplicadas em um estado, considerando os dados do IBGE (MEC, 2016).

Figura 7 – Cálculo do número mínimo das vagas reservadas - Procedimento de aplicação da Lei N. 12.711/2012



Fonte: MEC (2016).

No exemplo, é possível observar os números relativos e aplicados em um curso com o quantitativo de 100 (cem) vagas.

A Lei de Cotas está regulamenta pelo Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, com alterações do Decreto 9.034, 20 de abril de 2017, que define as condições gerais e a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas. O Decreto 7.824 também instituiu o

Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, cuja composição engloba “I - dois representantes do Ministério da Educação; II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e III - um representante da Fundação Nacional do Índio”. Em 2018, o Comitê foi formalmente designado, por meio da Portaria 775, de 10 de agosto de 2018, com os respectivos representantes titulares e suplentes. Em 2020, ocorreu a alteração dos membros, por meio da Portaria Conjunta 1, de 22 de dezembro de 2020.

Há, ainda, os conceitos básicos para aplicação da lei, estabelecidos pela Portaria Normativa 18/2012, alterada pela Portaria Normativa 9/2017, do Ministério da Educação (MEC). A Portaria Normativa 18/2012 também prevê as modalidades das reservas de vagas, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento (BRASIL, 2018).

O prazo estipulado para a implementação integral do dispositivo foi de quatro anos, sendo exigido que a cada ano a reserva fosse de, no mínimo, vinte e cinco por cento das vagas, conforme previsto na Lei. O sistema abrange 126 instituições federais de ensino. “Em 2013, o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, aumentando para 40% em 2014. Do percentual de 2013, os negros ficaram com 17,25%, aumentando para 21,51% em 2014” (BRASIL, 2014).

Com a implantação da Lei de Cotas, as universidades federais foram se adaptando para utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como integrante do processo seletivo para os cursos de graduação. O ENEM foi instituído pelo MEC em 1998 (Portaria MEC 438, de 28 de maio de 1998), cuja principal finalidade era avaliar o ensino superior brasileiro. O exame é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sofrendo alterações em 2010 (Portaria 807, de 18 de junho de 2010) e 2017 (Portaria 468, de 3 de abril de 2017). Na alteração realizada em 2017, os resultados do exame, além de outras possibilidades, foram consagrados como “mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2017). Atualmente, todas as universidades federais utilizam o ENEM como mecanismo único ou parcial de seleção aos cursos de graduação.

As vagas das IFES são ofertadas em todo o território nacional por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), informatizado e gerenciado pelo Ministério da Educação, instituído em 2010 (Portaria Normativa 2, de 26 de janeiro de 2010) e alterado em 2012 (Portaria Normativa 21, de 5 de novembro de 2012). As vagas do SISU são disponibilizadas aos alunos que tenham realizado o ENEM. O sistema é destinado a todos os alunos, mas realiza as ponderações diversas relacionadas aos pesos atribuídos às notas ou bônus da Lei de Cotas. (BRASIL, 2018).

A Lei de Cotas gerou profundas transformações nas IFES, como a UnB, que já mantinha a política de cotas raciais sem o critério social e passou a seguir o que foi estabelecido pela legislação federal. Assim também ocorreu naquelas IFES que nunca haviam praticado a política de cotas, as quais passaram a adotar o critério de forma obrigatória (SANTOS, 2018). Do mesmo modo, as universidades se viram diante de um cenário em que se tornou necessário alterar suas estruturas, de modo a contemplar órgãos ou setores responsáveis por monitorar e avaliar as políticas afirmativas (MAGALHÃES; SEVERINO, 2017).

Outro aspecto que emergiu da implementação da Lei de Cotas contempla as políticas de permanência dos estudantes, considerando seu novo perfil, por meio do compromisso de compreensão acerca abismo social que permeia nossa sociedade (MAIA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2021). De acordo com Maia, Araújo e Oliveira (2021, p. 19), “faz-se extremamente necessário que essas políticas possibilitem que a parcela da população que foi historicamente excluída do contexto do ensino superior se integre a ele e se torne também um protagonista nesse espaço”.

No item a seguir, realiza-se a descrição social do público contemplado por esse instrumento como garantia de acesso ao ensino público superior gratuito.

2.2.2 Os cotistas

Nesta seção, contextualizam-se especificamente as questões socioculturais que envolvem os cotistas pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência. As referências utilizadas englobam o contexto geral do cenário brasileiro. É relevante reforçar que a presença

representativa desses grupos minoritários em espaços de deliberação e discussão condiciona a adequação teórica e prática acerca de suas próprias realidades (POGREBINSCHI, 2012).

i. Pretos e pardos

O Brasil é o país que concentra o maior número de pretos e pardos e onde ocorreu a maior entrada de negros africanos no período escravagista (GOMES, 2019). O fim do regime escravocrata, aqui instalado por mais de trezentos anos, foi realizado por meio de um texto legal restrito apenas à liberdade dos escravizados (MAGNONI, 2016). Em resumo, o "Estado"

> [...] não se preocupou com a sorte dos negros libertos, pois a eles não se falou de trabalho, de posse da terra, de moradia, de renda e muito menos de escola, a educação, principalmente a superior e pública, tem sido até hoje privilégio e fator de diferenciação e ascensão social (MAGNONI, 2016, p. 300).

O período pós-abolição, seguido da Proclamação da República, e com esta a retórica elitizada de cidadania, colocou a população negra à margem desse processo social, já que a maioria não podia exercer o voto nem se candidatar, por não ser alfabetizada (DOMINGUES, 2005). Foi nesse período que se consolidaram as ideologias acerca do mito da democracia racial, descrita por Domingues (2005, p. 118) como "uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para maquiar a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos".

No Brasil, o mito da democracia racial desencadeou um movimento de não inclusão do racismo como problema social da realidade brasileira (ROSA, 2014). O racismo reflete o reducionismo cultural do indivíduo considerado diferente por portar algum traço físico externo. Constitui-se em um processo hierarquizado, excludente e discriminatório, em que o fator biológico é ressignificado e analisado como o responsável por definir padrões comportamentais (LIMA; VALA, 2004).

Conforme Rosa (2014), foi somente a partir de estudos realizados na década de 1950 que o racismo começou a compor as análises da academia por meio dos indicadores de desigualdade e, assim, de forma estruturada e articulada, incluiu-se no debate nacional sobre as questões raciais.

Galvão (2009) declara que compete ao Estado promover políticas com vistas à promoção de igualdade de acesso aos serviços, denominadas de "ações afirmativas" (GALVÃO, 2009), mas, para isso, é necessário que haja o reconhecimento da população sobre as desigualdades ocasionadas pelo processo excludente e de racismo que circunda as vivências da população negra brasileira (FRANCO, 2006).

O termo *ação afirmativa* (CONTINS; SANT'ANA, 1996; ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004), de origem estadunidense, foi associado à dessegregação e à ampliação dos direitos civis aos cidadãos negros. A segregação vivenciada nos Estados Unidos e o cerceamento de direitos à população negra ultrapassavam o campo social, configurando o racismo como uma vivência comum em ambientes de trabalho.

A população brasileira é composta por 54.9% de pretos e pardos (IBGE, 2019), porém esta estatística não está presente em ambientes de trabalho e, principalmente, de ensino. Portanto, a população negra integra minoritariamente tais ambientes, cujo fator de vulnerabilidade é superior ao da parcela da população branca (OLIVEIRA, 2002). Assim, entendidas como subsídios fundamentais aos propósitos democráticos, da cidadania e de "justiça social", as cotas surgiram a partir das discussões reflexivas da sociedade, advindas dos movimentos sociais intentados a proporcionar acesso ao "mundo da palavra" (GALVÃO, 2009, p. 17).

Paralelamente a isso, expressões como *mérito acadêmico* e *oficialização do racismo* passaram a compor o rol de argumentos da mídia, intelectuais e políticos em um movimento anticotas, que contribuiu para a morosidade de tramitação do projeto inicial da Lei de Cotas nas instâncias legislativas, sendo necessária a constante participação e intervenção efetiva dos movimentos sociais no processo como um todo (MAGNONI, 2016).

A compreensão da importância da Lei de Cotas para a população negra deve se pautar no debate acerca da construção social excludente e discriminatória enquanto "marcas da colonialidade", que circundou o Ocidente (SOUSA; NASCIMENTO, 2019).

Para Sousa e Nascimento (2019, p. 774), ações afirmativas se configuram

> [...] como um dos passos no movimento permanente em busca das justiças social e educacional, posto que, além de promover a democratização do acesso ao ensino

> superior, tem ampliado as reflexões e fomentado debates acerca das marcas da colonialidade que ainda perduram nas instituições de ensino.

A Lei de Cotas, além de ampliar o debate acerca desse processo excludente, mobiliza e engaja a comunidade acadêmica, por meio da pluralidade, com vistas a superar as marcas da colonialidade e permitir novos formatos de produção do conhecimento (SOUSA; NASCIMENTO, 2019).

ii. Indígenas

A população indígena brasileira totaliza 896,9 mil indivíduos, sendo que destes 36,2% vivem em área urbana e 63,8% na área rural (IBGE, 2012).

De acordo com Azevedo (2008, p. 19), as políticas públicas destinadas à população indígena no Brasil, desde o período colonial até a década de 1970, foram direcionadas para a "integração à comunhão nacional", ou seja, voltadas para a catequização, colonização e escravidão.

A história dos povos indígenas no Brasil é dolorosa e marcada por episódios de dizimação, escravidão e grandes perdas territoriais compreendendo cinco séculos. No período colonial, as imposições jesuítas, apoiadas pela Coroa Portuguesa, extraíram das populações indígenas seus costumes, território, cosmologia, músicas e línguas (LEITE, 2007).

> O imaginário social que, por muito tempo, prevaleceu sobre os povos indígenas atrela-se, sobretudo, às representações construídas, ainda, num Brasil Imperialista (1822-1889), as quais, ora concebiam esses povos segundo uma visão romantizada de símbolo nacional e sob o estigma generalista do mito do herói e do bom selvagem, ora os estereotipava negativamente como selvagens causadores de problemas para o Brasil Imperial (ALVES, 2019, p. 125).

A partir de 1988, mediante a promulgação da Constituição Federal (CF), os povos indígenas passaram a ter reconhecidos seus direitos especiais, considerando sua distinção cultural, econômica e política, cabendo ao Estado defender seus direitos e interesses (BRASIL, 1988). Altera-se o formato educacional das escolas, proporcionando importante conquista aos povos indígenas, porém inserindo a atribuição desafiadora de perpetuar a história e cultura de seus povos. Ou seja: "Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos

em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores?" (BANIWA, 2013).

A sociedade brasileira foi construída com base na visão integracionista dos povos indígenas. Ou seja, sem respeitar a heterogeneidade e a cultura e sem reconhecer os direitos específicos proporcionados pela CF. Assim, esses povos se deparam com uma realidade desafiadora: a de se autoafirmarem enquanto detentores de uma identidade própria e socioculturalmente diversificada (LEMOS, 2015).

Os povos indígenas apresentam singularidade cultural, o que faz com que a consideração de cada especificidade sociocultural seja fundamental para que consigam exercer plenamente a cidadania enquanto grupos que necessitam ter concretizada a efetiva promoção de seus direitos sociais (ALVES, 2019).

Em consequência de todas as atrocidades e de tudo que ocorre na atualidade da "civilização" da população indígena, esta sofreu e ainda sofre grandes transformações em seus modos de vida (MOURA, 2015, p. 21). No quesito saúde, por exemplo, é extremamente negativa a influência civilizatória, pois passaram a ter hábitos não saudáveis com a introdução do consumo de produtos industrializados (MOURA; BATISTA; MOREIRA, 2010). Guimarães e Grubits (2007) apontam outras mazelas, como o alcoolismo e a violência, que passaram a fazer parte do cotidiano indígena.

Pogrebinschi (2012, p. 9) considera que é necessário que os próprios indígenas participem de discussões que envolvam as políticas voltadas para a sua população, de forma a afirmarem a identidade do grupo e suas experiências e valores, já que "transcendem divisões de classe ou cisões ideológicas". Mesmo considerando a fundamental importância da Lei de Cotas para a inclusão dos povos indígenas no ensino superior, para que esse mecanismo funcione, na perspectiva de Lemos (2015), é necessário que as IFES adotem medidas condizentes com a vivência e especificidades dos povos. Obter o apoio institucional do ingresso ao percurso na universidade, além de possibilitar o monitoramento adequado da política, pode garantir a permanência do aluno cotista indígena no ensino superior e sua conclusão de forma exitosa, para que o aprendizado adquirido seja revertido em benefícios a seus grupos de origem (LEMOS, 2015).

iii. Pessoas com deficiência

A parcela da população que se declarou com algum grau de dificuldade ou que possui deficiência mental/intelectual, com base nos dados do Censo Demográfico de 2010, ultrapassa 45 milhões, o que corresponde a 23,9% da população brasileira (IBGE, 2012).

A compreensão da deficiência, para Diniz (2007, p. 15), era pautada apenas no modelo médico, que definia o termo como "consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos". Em meados da década de 1960, o sociólogo Paul Hunt iniciou um movimento com vistas a contrapor e articular a resistência político-intelectual, que questionava o modelo tradicional, colocando em foco a questão social que envolve a deficiência (DINIZ, 2007). Em 1972, nascia a Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (*Union of the Physically Impaired Against Segregation-UPIAS*), cuja estratégia envolvia a discussão de retirar da pessoa com deficiência a responsabilidade da opressão, sendo esta transferida para a sociedade, que, incapaz de realizar a prevenção e incorporação das diversidades, transformava-se em uma sociedade excludente (DINIZ, 2007).

Conforme Diniz (2007), o estudo em termos sociais sobre deficiência surgiu no Reino Unido, contemplando uma complexa abordagem, em que a questão biológica não poderia sobrepor à discussão acerca da diversidade dos corpos de uma sociedade. Dito de outro modo, a deficiência não se restringe apenas à expressão de uma lesão, mas também aponta que a sensação de experimentar a desigualdade pelas pessoas com deficiência só é possível em sociedades pouco sensíveis, ou seja, excludentes (DINIZ, 2007). Com essa guinada conceitual do termo *deficiência* – ou seja, a compreensão dos aspectos sociais e de exclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência –, o estudo dessas questões passou a integrar o campo das humanidades (DINIZ, 2007), sendo desenvolvido o modelo social de deficiência, cujo pressuposto se contrapunha ao modelo estrito biomédico (GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

No processo histórico que envolveu a exclusão das pessoas com deficiência, limitando-as "à esfera doméstica e privada", a construção do modelo social promoveu a compreensão da deficiência "como uma expressão da diversidade humana, um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituídas: o desprezo pelo corpo deficiente" (DINIZ, 2007, p. 77).

Oliver e Sapey (1999) mostraram como a visão dominante da deficiência – ou seja, a deficiência vista como tragédia pessoal ou desastre – é imprecisa e pode acarretar a inadequada implementação ou provisão de recursos.

Na atualidade, considera-se que "a deficiência constitui um campo crescente e heterogêneo de ativismo político e investigação no Brasil e no mundo" (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3062).

Em 2008, por intermédio da *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), ocorreram uma transformação do conceito de "pessoa com deficiência" e o reconhecimento da dimensão social do termo (MAIA, 2013). A *Convenção*, assinada em 30 de março de 2007, entrou em vigor em 3 de maio de 2008, passando a reconhecer a deficiência como um conceito em evolução (ONU, 2008).

O Brasil ratificou os termos da *Convenção* de 2009 por meio do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, cujo texto explicita:

> *Reconhecendo* que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A *Convenção* define como pessoa com deficiência aquela com "impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2009). O uso do termo *pessoa com deficiência* já integra grande parte das legislações brasileiras, principalmente as mais atuais que tratam especificamente de seus direitos, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 6 de julho de 2015).

No que tange aos direitos da pessoa com deficiência no ensino brasileiro, a CF (BRASIL, 1988) possibilitou uma expansão municipal para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em 1990, ao aceitar os termos da *Declaração de Educação para*

Todos, da Conferencia Mundial sobre Educação (Jomtien/Tailândia), o Governo se comprometeu a estabelecer um sistema educacional mais inclusivo (MEC, 2002).

Em 2008, foi formulada, no âmbito federal, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, passou a orientar as instituições, órgãos e entidades representativas quanto à promoção da inclusão educacional (MEC, 2010). A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, conceitua a educação especial e define o público. Por meio dela, a inclusão da pessoa com deficiência no ensino foi reconhecida com maior destaque (PLETSCH; LEITE, 2017). Orienta a Política:

> A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (MEC, 2010, p. 24).

O Ministério da Educação (2010) considera como marcos regulatórios importantes para a inclusão educacional: esta Política; o Decreto 5.571/2008, que dispõe sobre atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público-alvo da educação especial, e dá outras providências; o Decreto 6.949/2009, que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e a Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Em 2015, a iniciativa do governo de proporcionar inclusão social e cidadania plena às pessoas com deficiência resultou na Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, designada de “Estatuto da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2015). Essa lei passou a vigorar em janeiro de 2016, garantindo, principalmente, a inclusão na educação e na saúde, além de prever situações apontadas como crime em relação à convivência e à integração das pessoas com deficiência em instituições e na sociedade (GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

A promulgação da Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei de Cotas, passou a garantir o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior na percentagem de vagas destinadas aos cotistas delimitados pela Lei de Cotas (Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012).

A implementação da política de cotas nas IFES ainda está em fase de adaptação (MAGALHÃES; SEVERINO, 2017) e as estratégias a serem tomadas para a implementação da lei deverão envolver, principalmente, aquelas orientadas para garantir a acessibilidade e a permanência dos cotistas nas instituições, desafios estes também enfrentados em outros níveis de ensino (PLETSCH; LEITE, 2017). Espera-se que o dispositivo eleve a cada ano a inserção de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, acarretando, também, alterações nas atividades cotidianas (PETTEN *et al*., 2017).

A inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência nos ambientes de ensino envolvem aspectos específicos de interação social e de acesso aos serviços. Nessa perspectiva, tais especificidades devem ser compreendidas pelos atores envolvidos com o processo, para que se responsabilizem com a promoção da efetiva inclusão social e acessibilidade (MURTA; FELOMENO; FERNANDES). O texto constitucional brasileiro explicita dois grandes fundamentos: a cidadania e o direito da pessoa humana. Além disso, garante que toda propriedade atenda a sua função social.

De acordo com Araújo e Maia (2016), deve-se possibilitar que a vivência social dos indivíduos ocorra sem qualquer tipo de barreira ou impedimento, permitindo que todos usufruam de seus direitos constitucionais. Da mesma maneira, deve-se possibilitar a acessibilidade em todas aquelas construções de uso coletivo, para que cumpram com suas funções sociais (ARAÚJO; MAIA, 2016).

2.2.3 O Estado da arte da Lei de Cotas na academia

O debate acerca da Lei de Cotas na academia admite diversas abordagens e análises, que vão desde os aspectos sociais relacionados à temática (MEDEIROS; MELLO NETO; GOMES, 2016) até os aspectos de desempenho dos cotistas (QUEIROZ *et al*., 2015). Na tentativa de capturar parte dessas abordagens, procedeu-se uma análise das publicações disponíveis no portal de periódicos Capes, a qual envolveu três etapas, descritas a seguir, realizadas em abril de 2020, de forma a subsidiar a construção do projeto da pesquisa.

● Primeira etapa – de caráter instrumental, em que foram mapeadas as produções e identificados os dados bibliográficos. Versou sobre os dados objetivos e concretos localizados

nos indicativos que remeteram à pesquisa (FERREIRA, 2002). A busca dos trabalhos ocorreu "por assunto", com base nos descritores "lei de cotas" e "universidade" *("lei de contas" AND "universidade"*), delimitando aqueles publicados nos últimos cinco anos e em periódicos revisados por pares. Foram localizados 54 trabalhos.

● Segunda etapa – consistiu na eliminação de trabalhos cujas palavras encontravam-se de forma pontual ou integravam o estudo de Lei de Cotas em outras esferas, como, trabalho, concursos públicos ou representação política. Considerou um total de 31 trabalhos, distribuídos em 28 periódicos de diversas áreas do conhecimento (tabela 1).

● Terceira etapa – consistiu em apontar as referências, de forma a compreender a apropriação da temática, para, então, descrever questões consideradas relevantes para a compreensão do objeto de estudo proposto nesta pesquisa.

Tabela 1 – Relação dos periódicos e o número de trabalhos localizados

Periódico	Total de trabalhos
Acta Scientiarum. Education	1
Cadernos CIMEAC	1
Ciência & Saúde Coletiva	1
DADOS – Revista de Ciências Sociais	1
Diálogos	1
Educação & Formação	1
Estudos Avançados	1
Latin American Research Review	1
Mediações	1
Novos estud. CEBRAP	1
Opinião Pública	1
Psicologia e Saber Social	1
Psicologia Escolar e Educacional	1
Quaestio Iuris	2
Revista Contabilidade & Finanças	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1
Revista de Movimentos Sociais e Conflitos	1
Revista Relações Sociais - REVES	1
Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais	1
Revista Cadernos de Gênero e Diversidade	1
Revista de Ciências Sociais	1
Revista de Direito Brasileira	2
Revista de Gestão e Secretariado	1
Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação	1
Revista Eletrônica Sistema da Informação	1
Revista Katálysis	2
Roteiro	1
Trabalho em Linguística Aplicada	1
Total Geral	**31**

Fonte: Dados da pesquisa.

O trabalho de Magnoni (2016) analisa como a mídia pode influenciar a sociedade sobre seus posicionamentos ideológicos. Lima Barreto, jornalista e escritor brasileiro, já referenciava em sua obra o poder elitizado das opiniões retratadas nos jornais do início do século XX (MAGNONI, 2016). A descrição cronológica do processo da Lei de Cotas, mesclada com as análises de matérias e documentos circulados na época da tramitação, apontados por Magnoni (2016), reforça como o racismo e a desigualdade social nacionais não são reconhecidos por parte da mídia, intelectuais e políticos, fazendo com que processos de natureza de justiça social não transcorram e se tornem alvo de intensas críticas.

A análise do desempenho de cotistas na Universidade Federal de Uberlândia foi o objetivo da pesquisa realizada por Queiroz *et al*. (2015). Este trabalho, de natureza quantitativa, resultou na afirmação de que a Lei de Cotas não ocasionou influência em relação aos rendimentos dos alunos cotistas na comparação realizada com os alunos da ampla concorrência. Godoy e Bairrão (2016, p. 15), com a intenção de apresentar as vozes indígenas acerca da Lei de Cotas, adotaram uma abordagem qualitativa em consonância com a etnopsicologia para "explicitar comparações implícitas entre as culturas ameríndias e a ocidental".

Ao analisarem as falas de indígenas em três edições do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), Godoy e Bairrão (2016) apreciaram que, em relação aos povos indígenas, o processo de democratização do ensino vai além dos procedimentos de acessar e permanecer na universidade. É necessário proceder a diálogos interculturais de aprendizagem mútua, sinalizando, assim, uma reelaboração subjetiva multicultural de uma população diversa para além do respeito à diferença (GODOY; BAIRRÃO, 2016).

Com apoio em um aporte teórico-epistemológico respaldado nas concepções de Paulo Freire, Zuin e Bastos (2019) realizaram um estudo com vistas a traçar o perfil de estudantes dos cursos de Medicina e Direito da Universidade Federal de Rondônia. Na universidade analisada, a Lei de Cotas alterou o perfil de discentes dos cursos de Medicina e Direito, antes ocupados basicamente por alunos advindos de escolas privadas, desempenhando, assim, sua função social como "instrumento de inclusão e diversidade cultural" (ZUIN; BASTOS, 2019, p. 121).

Albuquerque, Pedron e Quoniam (2019) analisaram as capacidades resilientes de uma IFES perante as políticas de ações afirmativas, por meio de um estudo qualitativo e exploratório. A

resiliência influencia de forma positiva a implementação de ações afirmativas, porém o envolvimento de diferentes *stakeholders* é necessário para o desenvolvimento das capacidades colaborativas e de assimilação da vulnerabilidade proveniente do processo (ALBUQUERQUE; PEDRON; QUONIAM, 2019).

Em relação às pessoas com deficiência, Selau, Damiani e Costas (2017) analisaram as barreiras encontradas por estudantes cegos ingressantes no ensino superior, utilizando para a coleta de dados as entrevistas narrativas. Além de aspectos institucionais e de relações com docentes, para se alcançar uma efetiva inclusão, é necessário que cada IFES proceda às ações conforme a realidade local, além de buscar o efetivo convívio dos alunos cegos com a comunidade universitária do qual fazem parte (SELAU; DAMIANI; COSTAS, 2017).

A retratação do estado da arte das produções permitiu compreender que o processo de institucionalização da Lei de Cotas no ensino superior federal exige uma compreensão ampla desse mecanismo legal, de forma a adequar a integração universitária à realidade social local. Ou seja, considerou-se que são amplas e contingentes as possibilidades de decisões dos gestores nesse percurso. Destaca-se a necessidade de promover a conexão multicultural dentro do ambiente acadêmico e o apoio institucional durante todo o percurso dos alunos cotistas. Percebeu-se que grande parte dos trabalhos revelou a necessidade de compreensão social do mecanismo por parte das IFES, sendo que não basta apenas implementar, sendo necessário, também, promover ações de permanência desses alunos no ambiente acadêmico, de forma a concretizarem o ensino superior.

Notou-se, todavia, uma lacuna de pesquisas relacionadas ao processo decisório da gestão acadêmica no processo de implementação da Lei de Cotas. Sobre esse aspecto, esta pesquisa, realizada no âmbito de uma universidade, propõe-se a contemplar parte dessa lacuna e, assim, promover certo grau de entendimento acerca da dinâmica gerencial no âmbito universitário.

2.2.4 A pandemia ocasionada pelo COVID-19 e seus impactos no ensino superior

A Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou, em 11 de março de 2020, a situação mundial de pandemia ocasionada pela doença Covid-19. Trata-se de uma doença decorrente

do novo coronavírus, o SAR-COV-2, que gerou grandes desafios para o tratamento e sua contenção (FERREIRA NETTO; CORRÊA, 2020).

A pandemia transformou o estilo de vida e o cotidiano das pessoas, considerando que a forma mais eficiente de diminuir a transmissão é por meio do distanciamento social, recomendação da OMS. Com vistas a atender o isolamento decorrente da pandemia, o ensino superior, assim como outras atividades elencadas como "não essenciais" pelas autoridades, tiveram suas atividades presenciais suspensas, passando a atuar de forma remota (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b).

A mídia passou a assumir grande protagonismo em relação aos efeitos relacionados, principalmente, aos aspectos econômicos que a pandemia causará em todo o mundo. No Brasil, essa crise sanitária desvelou um cenário incerto, evidenciando os impactos da doença na população de baixa renda, sendo este um cenário que se diverge dos países que até o momento foram mais afetados (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Para Barreto *et al.* (2020, p. 2), são grandes os desafios que o Brasil terá de enfrentar, considerando o cenário da população que se pauta na "desigualdade social e demográfica", de convívio diário com a precariedade habitacional e sanitária – ou seja, "em situação de aglomeração e com alta prevalência de doenças crônicas".

Como agravante para a situação brasileira, destaca-se que os dados não refletem a realidade de como a transmissão tem atingido a população, salientando, ainda, as contraditórias recomendações das autoridades governamentais (WERNECK; CARVALHO, 2020). De acordo com os autores, uma atuação esperada para momentos como esse envolve a garantia assistencial de qualidade aos pacientes, além da necessidade de atenuar os efeitos da pandemia nos aspectos econômicos, sociais e psicológicos da população de baixa renda, por meio de ações nos âmbitos fiscal e social (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Enfatiza-se que a pandemia também transformou o ensino superior brasileiro. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação, por intermédio da Portaria 343, de 17 de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19. Nas universidades públicas e privadas brasileiras, o percurso para o desenvolvimento de modelos adaptativos para o

ensino por meio digital expôs uma série de problemáticas, que vão desde a carência de apoio psicológico para a comunidade acadêmica até a limitação ou falta de acesso aos equipamentos necessários por parte dos estudantes (GUSSO *et al*., 2020).

Dentre as questões emergentes que despontaram com o retorno das aulas de forma remota, cita-se o fato de que grande parte da população não tem acesso às tecnologias digitais. Por isso, organismos como a ONU e a UNESCO enfatizaram a necessidade de promover de forma equânime o acesso à educação remota (ARRUDA, 2020).

Considerando todo esse contexto que se apresenta atualmente para a população menos favorecida e por se tratar do grupo do qual advém a maioria dos alunos beneficiados pela Lei de Cotas, a pandemia tornou-se um importante fator a ser considerado nesta pesquisa.

Barros e Vieira (2021, p. 842) enfatizam que "a pandemia deixou nítidas as desigualdades sociais que ainda assolam nosso país e a elitização que há na educação, configurada, ademais, pela ausência do acesso à internet e pelo compartilhamento de aparelhos eletrônicos entre pais e filhos nas aulas virtuais." Em relação à gestão, foi necessário alterar a configuração administrativa, pois a atenção foi voltada para as formatações dos ambientes de ensino virtuais, a dedicação às prescrições dos órgãos sanitários e de saúde e o zelo com as demandas e questões emocionais e de saúde mental do alunado e docentes (BARROS; VIEIRA, 2021).

Nessa perspectiva de acesso ao ensino superior gratuito, a obtenção de apoio institucional para o ingresso e o percurso nas universidades federais, além de possibilitar o monitoramento adequado da política de cotas, pode garantir a permanência do aluno cotista e a conclusão de sua graduação de forma exitosa (LEMOS, 2015), sendo a situação da permanência agravada pela pandemia.

De acordo com Recktenvald, Mattei e Pereira (2018, p. 412), os modelos de acesso e os de permanência na educação superior federal devem atuar em formato complementar, sendo que os esforços de operacionalidade deste último não acompanharam de forma correspondente os esforços do primeiro.

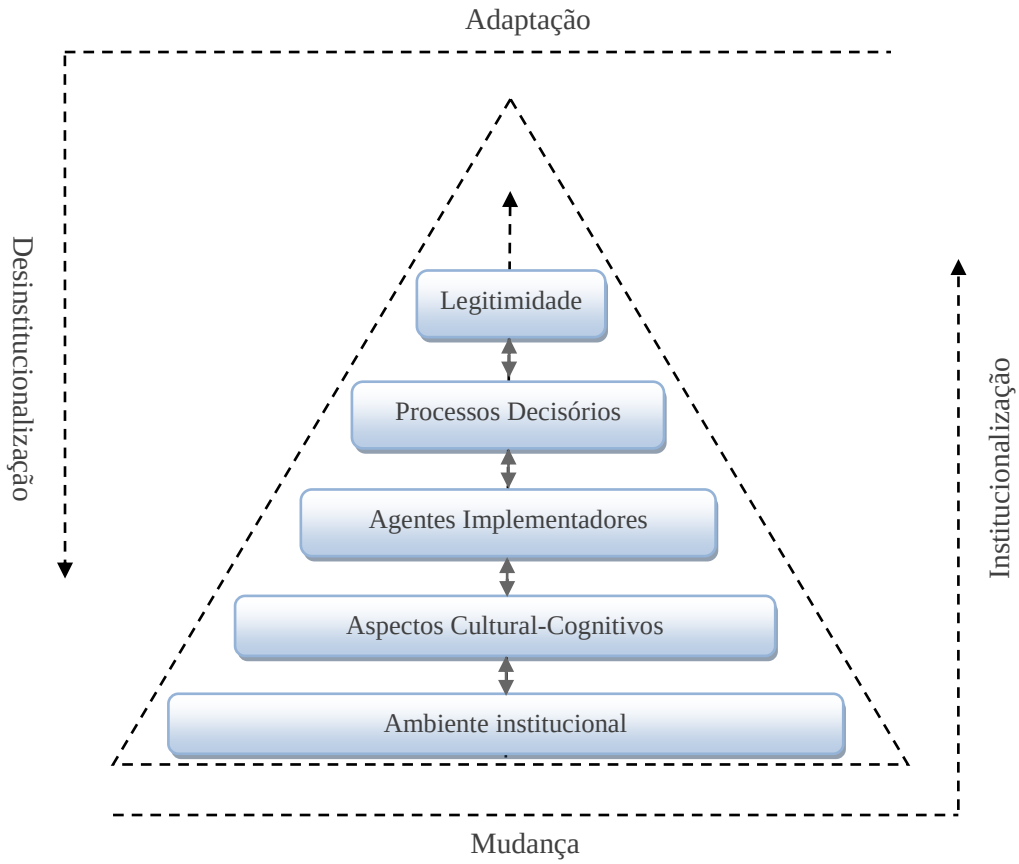
3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descreve-se o percurso teórico-metodológico adotado para o cumprimento do objetivo da pesquisa: Compreender os fatores que influenciaram o processo decisório de uma universidade mineira na implementação da Lei de Cotas, período de 2012 a 2020.

3.1 Esquema de Referência Conceitual para o Contexto do Estudo

Nesta seção, aponta-se o esquema de referência conceitual para o contexto do estudo proposto, de forma a intermediar a compreensão dos elementos da análise da implementação de uma política pública, na perspectiva institucional. Considerando que foram incorporadas referências teóricas abrangentes, principalmente no quadro referencial do Institucionalismo Sociológico, o esquema possibilitou resgatar e alinhar as propostas dessa corrente com a fase de implementação da política. A figura 8 apresenta o esquema e, na sequência, os aspectos descritivos de cada dimensão incorporada.

Figura 8 – Esquema de Referência Conceitual para o contexto do Estudo



Fonte: Elaborado pela autora com base no referencial teórico (2021).

A formatação foi inspirada no modelo *botton-up* (SECCHI, 2010), com base na compreensão de que a política pública é modificada no dia a dia com "maior discricionariedade por parte dos gestores" (SECCHI, 2010, p. 48). Este modelo foi considerado o mais adequado para a pesquisa, com suporte na autonomia universitária garantida pela CF, o que pode possibilitar que políticas públicas direcionadas ao ensino superior sejam implementadas com maior participação dos implementadores. Ou seja, considerando o texto legal da Lei de Cotas, foi dada às IFES autonomia acerca do processo de implementação.

O alinhamento com o Institucionalismo Sociológico (HALL; TAYLOR, 2003) encontra-se já nas dimensões externas de Mudança/Adaptação e Institucionalização/Desinstitucionalização. A mudança institucional ocorre de forma dialética entre atores, ações e significados (ZILBER, 2002). Considera-se que o processo de implementação de políticas públicas produz, automaticamente, mudança organizacional. Nesse sentido, incorporaram-se os apontamentos de Bertero (1976) de que o processo de mudança organizacional requer a compreensão do processo decisório, pois, mesmo sendo desvinculados, ocorrem em uma circularidade no intento das organizações.

Na perspectiva da desistintucionalização, destaca-se o processo de análise que gira em torno das transformações estruturais e comportamentais (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES; CRUBELLATE, 2005). No processo de implementação de política pública – e aqui se destaca uma política de ação afirmativa –, a mudança legal ou a expectativa social passam a dificultar a continuidade de alguma prática (DACIN; GOODSTEIN; SCOTT, 2002), passando a ocorrer o processo de desinstitucionalização. Inserida em um ambiente institucional, a política pública ocasiona, necessariamente, mudanças nesse ambiente, o que requer adaptação organizacional a tal mudança. Assim, compõe-se o processo a institucionalização dessa mudança e, de forma concomitante, ocorre o processo de desistitucionalização de algum/alguns elemento(s) alterado (s) por essa política pública.

Para a ocorrência do processo de implementação, elementos institucionais tornam-se intrínsecos aos procedimentos intraorganizacionais formatados – ou seja, nos elementos normativos. Essa compreensão adotada tem base nos pressupostos teóricos de Machado, Fonseca e Crubellate (2005), que consideram a ocorrência da recursividade no processo de institucionalização. As principais dimensões inseridas no esquema conceitual para a

compreensão do processo de implementação, cinco no total, foram alinhadas à perspectiva institucional, conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – Dimensões da Implementação

Dimensão da Implementação	Conceito
Ambiente Institucional	Ambiente no qual está inserido a organização, composto por regras, crenças e valores que, ao mesmo tempo que são criados, vão se consolidando por meio da "interação social" (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1996, p.103). Nesse ambiente, estão inseridas as instituições, estas de acordo com Scott (2013) detém elementos vitais às suas sobrevivências, que são os elementos regulativos, normativos e cultural-cognitivos.
Aspectos Cultural-Cognitivos	Trata-se da concepção compartilhada que constitui a condição da realidade social e cria a estrutura, considerando o formato por meio do qual o significado é constituído (SCOTT, 2013), ou seja, um processo subjetivo ou intersubjetivo, que resulta em ações que dependem "...de aspectos cognitivos dos indivíduos e grupos responsáveis pelas decisões" (CRUBELLATE; GRAVE; MENDES, 2004, p.41).
Agentes Implementadores	Trata-se dos "... atores encarregados de liderar o processo de implementação" (SECCHI, 2013, p. 46), ou seja, aqueles indivíduos, cujo vínculo organizacional detém destaque no processo de implementação (SPILLANE; REISER; REIMER, 2002).
Processos Decisórios	Importante elemento do ambiente organizacional, estando atrelado ou não a um propósito (SIMON, 1965). Em organizações complexas, como são as instituições de ensino, o processo decisório fica alicerçado em fatos e valores, com muitas influências e, do mesmo modo, podem ser conflitantes já que são organizações de ampla magnitude (LEITÃO, 1993; MATOS; BECK, 2018). Na perspectiva institucional, a decisão pode ocorrer com base em referências recursivas por atores socialmente constituídos (BUBACH, 2015).
Legitimidade	A legitimidade como elemento socialmente construído trata-se de uma percepção global do contexto ao qual a organização está inserida, ou a presunção de que as suas ações são desejáveis, adequadas ou está em conformidade com o sistema socialmente construído, podendo ser compreendida como uma conduta estratégica organizacional (SUCHMAN, 1995).

Fonte: Elaborado pela autora com base no referencial teórico (2021).

Incorporado a esses conceitos, analisa-se no capítulo seguinte o percurso metodológico da pesquisa.

A seguir, apresentam-se a classificação desta pesquisa, a amostra e abrangência, os instrumentos utilizados na coleta, os aspectos éticos e a estratégia de análise dos dados. Os métodos escolhidos, em se tratando de pesquisa qualitativa, foram aqueles considerados

propícios à promoção de uma discussão baseada na interdisciplinaridade (MATTOS, 2011; DENZIN; LINCOLN, 2006; REY, 2005).

3.2 Classificação e delineamento do estudo

Considerando o contexto em que foi realizada, esta pesquisa se classifica como de natureza qualitativa, cuja abordagem, conforme Minayo (2002, p. 21), "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", fenômenos compreendidos como integrantes da realidade social. Em relação a seu objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois, além do levantamento das "opiniões, atitudes e crenças de uma população", trabalhou com a inter-relação de variáveis no processo de compreensão do objeto de estudo proposto, com a descrição de suas características (GIL, 1999, p. 44).

Com base nesse direcionamento, o método utilizado foi o estudo de caso, por meio do apanhado de informações, com vistas a realizar a pesquisa "dentro do seu contexto real", arrestando o todo e a complexidade nele imbuídos (MARTINS, 2008, p. 10). Ventura (2007) considera o estudo de caso uma ferramenta apropriada quando se pretende investigar fenômenos com uma gama de elementos e relações cuja observação pode ocorrer de forma direta, mas de difícil identificação de quais são ou não importantes. A Lei de Cotas foi analisada como um "fenômeno central de interesse" (CRESWELL, 2007, p. 186), cuja natureza ontológica, no contexto desta pesquisa, encontra-se inserida em uma concepção intersubjetiva de análise.

Para Coulon (1995), estrutura social e interação possuem uma interdependência, sendo que a primeira estabelece recursos para a segunda, sendo assim reproduzida. Quando se deseja alcançar a interação organizacional, Drew e Heritage (1992) pontuam sua relevância a partir da compreensão de que ali estão localizados indivíduos com identidades institucionais próprias a serem consideradas nessa desenvoltura interativa.

Esse direcionamento foi aqui considerado o mais propício para captar o objeto de estudo, já que na perspectiva institucional não há uma delimitação metodológica padrão, mas o estudo de caso é um dos métodos mais utilizados por pesquisadores institucionalistas (TOLBERT; ZUCKER, 1991).

3.3 Cenário, Amostra dos participantes e período de abrangência

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A escolha da UFMG, além da conveniência por já estar nela inserida, enquanto servidora técnica, deveu-se ainda ao fato de ser a Universidade com maior registro de inscrições para os cursos de graduação no SISU 2020 (SISU, 2020). Além disso, a UFMG está na primeira posição, quesito "Ensino" no Ranking Universitário Folha – RUF 2019, sendo uma das cinco melhores universidades do Brasil (RUF, 2019).

A amostragem desta pesquisa, no que se refere aos participantes, foi intencional, cuja variável envolveu a afirmação de Patton (2002 *apud* FLICK, 2013, p. 82) de que "casos politicamente importantes ou sensíveis podem ser úteis para tornar os resultados positivos amplamente conhecidos." Na perspectiva de Flick (2013), a escolha dos participantes é realizada na pesquisa qualitativa, com o propósito de integrar a relevância que o pesquisador considera necessária, para reconstruir o estudo proposto, por meio da amplitude de coleta desses dados. Nesse sentido, a captura dos significados subjetivos do objeto de estudo se dá por meio do relato dos participantes, a partir de suas próprias percepções e perspectivas (FLICK, 2013).

Com base nesses pressupostos, a escolha dos participantes para a realização das entrevistas teve por objetivo selecionar protagonistas organizacionais com relação direta na proposição de políticas internas da UFMG e que estiveram ou estão totalmente envolvidos com o processo de tomada de decisão e delimitação de estratégias, com vistas a propiciar as ações que integraram ou integram os procedimentos de implementação da Lei de Cotas. Então, mais importante que o número de entrevistados é a sua posição privilegiada no contexto das relações sociais em abordagem" (COLOGNESE; MÉLO, 1998, p. 145).

Assim, a amostra da pesquisa englobou 10 participantes do nível Reitoria e do nível Unidades Acadêmicas, sendo entrevistados, portanto, pró-reitores, ex-pró-reitores, diretores e ex-diretores, coordenadores e ex-coordenadores, e presidentes de Fundação. Além disso, realizou-se uma juntada documental do período de análise, optando por órgãos de deliberação superior, pró-reitorias, núcleos e fundações, dentre outros, que foram apresentados de forma descritiva no item **4.3**.

O período delimitado nesta pesquisa foi de 2012 a 2020, que compreendeu o ano da promulgação Lei de Cotas e o ano em que se iniciou a coleta de dados. A partir do momento em que a pesquisa foi sendo conduzida, principalmente em relação às entrevistas, inseriram-se elementos do ano corrente, 2021, citados pelos participantes.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos para a coleta dos dados utilizados nesta pesquisa, de natureza qualitativa, foram: a **entrevista semiestruturada** e a **análise documental**. O objetivo de tal combinação para o estudo do mesmo fenômeno foi melhor referenciar o objeto. Além disso, considerou-se que possíveis inconsistências de determinado método poderiam ser compensadas pelo outro (JICK, 1979).

Cada vez mais frequente nos estudos em Administração, as entrevistas semiestruturadas permitem que o entrevistado realize a construção da resposta (MATTOS, 2010). Isso se deve pelo fato de que grande parte dos problemas ou fenômenos das relações torna-se impossível de ser detectada quando analisada apenas sob o aspecto estatístico. Manzini (1991) pontua que o uso de entrevistas para a pesquisa social depende de seus objetivos, justificando-se naquelas cujos objetivos contemplam informações não disponíveis em registros; ou seja, ficam apenas na memória ou no pensamento das pessoas.

As entrevistas semiestruturadas nesta pesquisa foram conduzidas a partir de um roteiro (APÊNDICE C), gravadas (áudio e vídeo, via plataforma *Zoom*®) e transcritas na íntegra. Ocorreram no período de 28 de junho a 17 de agosto de 2021. O roteiro foi formulado com vistas a direcionar a abordagem dos aspectos formais e de percepção acerca da (i) implementação da Lei de Cotas e do (ii) processo decisório do órgão/setor, mas se manteve flexível, e os participantes puderam apontar outras situações que consideraram pertinentes de comentários.

Outras questões surgiram de forma espontânea a partir das falas dos participantes ou de forma intencional da pesquisadora. Questões do roteiro foram suprimidas, considerando o contexto de envolvimento na gestão universitária dos participantes ou quando eram contempladas no decorrer delas.

O quadro 4 apresenta a relação dos participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Relação dos Participantes da Pesquisa Entrevistados

Participante	Gestão universitária	Cargo de origem	Formação (Doutorado ou Pós-Doutorado)
Gestor 1	Reitoria e Unidade	Docente	Enfermagem
Gestor 2	Reitoria e Unidade	Docente	Educação
Gestor 3	Reitoria	Docente	Letras Clássicas
Gestor 4	Reitoria e Unidade	Docente	Enfermagem
Gestor 5	Reitoria e Unidade	Docente	Ciência Animal (Epidemiologia)
Gestor 6	Unidade	Docente	Nutrição
Gestor 7	Reitoria	Docente	Engenharia Elétrica
Gestor 8	Reitoria	Docente	Educação
Gestor 9	Reitoria	Docente	História da Educação
Gestor 10	Reitoria	Docente	Engenharia Mecânica
Total de Entrevistas: 10			

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

O quadro 4 relaciona os participantes entrevistados e seu nível de atuação na gestão universitária, o cargo de origem e a área de conhecimento da formação. Dos gestores convidados, inseriram-se servidores técnico-administrativos em educação que já tiveram ou têm cargos de gestão na Reitoria. Não houve nenhum retorno de aceite de participação por parte desses servidores. Assim, o grupo de entrevistados contemplou apenas servidores docentes. De forma a garantir o sigilo e o anonimato, a descrição ocorreu por Gestor 1, 2, 3..., na ordem de realização das entrevistas. O material dessa coleta totalizou 12 horas, 14 minutos e 33 segundos de gravação e 138 páginas transcritas.

A coleta de dados, realizada por meio da análise documental, englobou os documentos institucionais dos seguintes órgãos da universidade: Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Pró-Reitorias. Isso enquanto principais órgãos de decisão acerca das normas administrativas e acadêmicas. Os documentos analisados foram: atas, regulamentos, normativas e demais registros oficiais da UFMG, nomeados por Gil (1999, p. 66) como “documentos de primeira mão”. No processo de exploração dos documentos utilizados, foram incluídos “documentos de segunda mão”, compreendidos como aqueles que já passaram por algum crivo de análise (GIL, 1999, p. 66)

O quadro 5 mostra a relação dos documentos coletados.

Quadro 5 – Relação dos Documentos Coletados

Órgãos	Tipo de Documento	Quantidade	Período
Conselho Universitário	Atas	91	2012 a 2020
Conselho Universitário	Resoluções	6	1999* a 2020
CEPE	Atas	74	2012 a 2020
Conselho de Diretores	Atas	12	2012 a 2017
Reitor	Relatórios	7	2013 a 2019
Reitor	Planos (PDI)	2	2013 a 2023
PROGRAD	Relatórios	4	2015 a 2020
PROEX	Relatórios	6	2010 a 2016
PRAE	Chamadas (Pandemia)	4	2020
NAI	Editais	4	2017 a 2020
UFMG	Notícias e Notas	49	2012 a 2020
FUMP	Relatórios	12	2013 a 2020
FUMP	Estatuto	01	2019**
FUMP	Notícias e Notas	25	2020
Total de Documentos		**297**	
***Resolução que aprova o Estatuto de 04/03/1999 **Estatuto de 28/11/ 2019			

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A documentação descrita no Quadro 5 foi recolhida dos órgãos de deliberação superior, nas páginas eletrônicas institucionais da UFMG. Os primeiros documentos recolhidos foram as atas dos órgãos de deliberação. A partir daí, o direcionamento envolveu as legislações aprovadas nesses órgãos, cujo teor significava alguma alteração normativa relacionada ao objeto desta pesquisa. No processo de compreensão acerca da estrutura da universidade, incorporaram-se as legislações específicas de regulamentação, além do regimento e do estatuto. Em relação aos relatórios e aos planos, optou-se por recolher todos aqueles que englobavam os anos da análise.

Ao ter conhecimento do teor desses documentos, ou seja, ao proceder a leitura de toda a documentação coletada, fez-se necessária a junção de outros, como notícias e notas internas, de forma a entender o aspecto que circundou os temas de interesse e as decisões tomadas nesse sentido. Em relação aos editais e às chamadas, foram incorporados aqueles em que

houve direcionamento específico ao público cotista, lançados no período da pandemia, ano 2020. No período de coleta de dados documentais, percebeu-se que a assistência estudantil era um fator muito importante a integrar a pesquisa. Assim, a coleta documental também compreendeu os elementos da assistência na UFMG. Este fato corrobora a afirmação de Lüdke e André (1986) de que a análise documental é uma valiosa técnica nas abordagens qualitativas, pois é capaz de complementar ou desvelar aspectos novos de um tema em estudo.

3.5 Aspectos éticos

Com vistas a respeitar todos os aspectos éticos, foram observadas as práticas legais aplicáveis à pesquisa, incluindo a Resoluções 466/2012 (em especial, seu item IV.3) e a Resolução 510/2016. Esta pesquisa, após obter anuência formal da Reitoria da UFMG, foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG, como instituição proponente, e ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, como instituição coparticipante. A coleta de dados que envolveram seres humanos – ou seja, as entrevistas semiestruturadas – foi realizada após a obtenção das aprovações de ambos os órgãos colegiados, contidas nos processos CAAE 39440820.6.0000.8507 e CAAE 39440820.6.3001.5149.

Para o acesso aos participantes, foram realizadas pesquisas nas páginas institucionais da UFMG, com vistas a identificar os gestores e obter informações sobre contato. A primeira abordagem ocorreu por meio eletrônico ou via telefone, momento em que foi realizado o convite para participar da pesquisa. A partir do momento em que se obteve o contato com os primeiros participantes, outros nomes foram por eles apresentados e sugeridos para participação na pesquisa.

Para as pessoas convidadas que aceitaram participar da pesquisa foram providenciadas as formalizações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) e, também, do Termo de Ciência de Gravação (APÊNDICE B), momento em que lhes foram prestados outros esclarecimentos sobre a voluntariedade, a possibilidade de questionar a participação a qualquer momento ou de solicitar sua retirada da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Assim, aos participantes foram garantidas todas as informações necessárias acerca da pesquisa, bem como de seus riscos e benefícios.

Considerando o distanciamento social decorrente da pandemia, as entrevistas foram conduzidas via plataforma de videoconferência *Zoom*®. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, momento em que também foram esclarecidos os objetivos do estudo, de forma a proporcionar a cada participante o completo conhecimento sobre eles. Os áudios foram baixados e as transcrições foram realizadas. Os vídeos foram descartados da plataforma. Com vistas a atender às diretrizes éticas incluídas no TCLE, realizou-se a devolutiva do texto final da transcrição a cada participante, momento em que poderiam conferir o material e solicitar, por exemplo, a supressão de parte do texto. Todas as transcrições utilizadas como material primário desta pesquisa passaram por esse processo.

Entende-se que a garantia do bem-estar e o respeito aos entrevistados são requisitos a serem respeitados na condução ética das pesquisas, de forma a evitar quaisquer prejuízos ou adversidades decorrentes das atividades realizadas no processo de construção do conhecimento científico (COOPER; SCHINDLER, 2011).

3.6 Procedimentos de análise dos dados

A análise de conteúdo (AC) vem se inserindo cada vez mais em estudos do campo da Administração como método empregado na análise de dados, trazendo legitimidade, principalmente, para as pesquisas qualitativas (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Assim, esta pesquisa utilizou a técnica proposta por Bardin (2016) de análise temática de conteúdo, referente à organização, apresentação e análise dos dados. A análise temática, por sua flexibilidade, permite ao pesquisador fazer escolhas ativas e particulares em sua pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Tal técnica compõe-se de procedimentos sistemáticos, para levantar indicadores que possibilitem uma dedução conceitual (BARDIN, 2016). A análise dos dados coletados foi realizada de forma organizada e sumarizada, com o intuito de captar possíveis respostas ao problema proposto nesta investigação. Optou-se como principal premissa do processo obedecer às seguintes fases: i. pré-análise, ii. exploração do material e iii. tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016). A descrição das informações foi realizada tendo como pressuposto as tomadas de decisões no processo de implementação da

Lei de Cotas. Pontua-se que o processo de análise ocorre de forma sistemática e abrangente, mas não pode ser rígido (TESCH, 1990 *apud* GODOY, 2006).

Nesse sentido, trabalhou-se com o universo proposto de forma reflexiva e com proposições para um debate que considerou, sobretudo, seu contexto e sua historicidade nos quais o objeto estava inserido (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Os dados coletados passaram por triagem e formatação de um *corpus*, para análise, com vistas ao alcance dos objetivos pretendidos nesta pesquisa (COLBARI, 2014).

Considerando o esquema conceitual proposto, o processo de categorização nesta pesquisa emergiu com base nas cinco dimensões principais, denominadas "dimensões de implementação". A partir delas, procedeu-se ao desmembramento das categorias propriamente ditas. Durante o processo, que envolveu constantes idas e vindas tanto no material quanto na teoria (FRANCO, 2008), houve a necessidade de realizar o desdobramento para subcategoria. Tal processo permaneceu flexível no decorrer desta fase. No quadro 6, apresenta-se sua formatação final, versão simplificada – ou seja, sem os códigos. De forma a garantir a confiabilidade, inseriram-se em cada categoria códigos de inferência delimitados no decorrer do processo de preparação do material de análise, sendo checados em ocasiões distintas (GODOY, 2006). O quadro completo utilizado na categorização está inserido no Apêndice D.

Quadro 6 – Categorias e Subcategorias de Análise

Dimensões da Implementação	Categorias	Subcategorias
Ambiente Institucional	O ambiente institucional da UFMG	• A Assistência • O Acesso
Aspectos Cultural-Cognitivos	Implementação da Lei de Cotas na UFMG	• Antecedentes da operacionalização • Operacionalização e Estratégias no processo de Implementação • A percepção dos Gestores acerca da Implementação
Agentes Implementadores		
Processos Decisórios		
Legitimidade	Institucionalização da Lei de Cotas	• A (re) Construção Social no Ambiente Organizacional da UFMG

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Tendo em vista que a AC possui amplo rol estratégico, a tentativa aqui foi direcionar a formatação do *corpus* e a exploração do material, para viabilizar a apresentação dos dados e

dos resultados, com vistas ao atendimento dos objetivos da pesquisa (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Em síntese, o quadro 7 relaciona o percurso para atendimento dos objetivos específicos.

Quadro 7 - Síntese do Percurso Metodológico para atendimento dos Objetivos Específicos

Objetivos Específicos	Percursos
Descrever como ocorre o processo decisório nas deliberações dos órgãos colegiados da UFMG (Conselho Universitário, Congregações de Unidades e Colegiados/Centros de Graduação)	Análise documental. Formato descritivo que foi possível incorporar na apresentação do *lócus* de análise.
Descrever as decisões colegiadas referentes ao processo de implementação da Lei de Cota no período de 2012 a 2020	Análise documental/Entrevistas. Principais achados a partir das Dimensões Aspectos Cultural-Cognitivos, Agentes Implementadores e Processos Decisórios, incorporados nas respectivas categorias.
Analisar a percepção dos gestores no processo decisório para a implementação da Lei de Cotas	Entrevistas. Principais achados a partir das Dimensões Ambiente Institucional, Aspectos Cultural-Cognitivos, Agentes Implementadores e Processos Decisórios, incorporados nas respectivas categorias.
Verificar se a institucionalização do mecanismo legal é percebida estrutural e socialmente no ambiente organizacional na IFES.	Análise Documental / Entrevistas. Principais achados a partir da Dimensão Legitimidade, incorporado na respectiva categoria.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No capítulo seguinte, procede-se à apresentação e discussão dos dados da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, formata-se a apresentação dos dados recolhidos durante o processo da pesquisa de campo. As principais ferramentas de coleta de dados foram: a análise documental e a entrevista semiestruturada. Contemplam-se a apresentação e descrição da universidade pesquisada e os elementos que compõem seu processo decisório e as categorias escolhidas na juntada de informações que subsidiaram o atendimento dos objetivos da pesquisa, bem como a discussão teórica, a saber: ambiente institucional da UFMG; implementação da Lei de Cotas e institucionalização da Lei de Cotas. Mesmo se tratando de categorias distintas, elas se complementaram quando analisadas na perspectiva principal e foco desta pesquisa, alinhadas com seus objetivos e a incorporação das "dimensões de implementação" ora propostas. Apresentam-se na primeira seção deste capítulo os aspectos descritivos do *lócus* de análise, a UFMG.

4.1 A Universidade pesquisada

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fundada em 7 de setembro de 1927, com o nome "Universidade de Minas Gerais" (UMG), foi federalizada em 1949. Antes disso, era "uma instituição privada, embora beneficiária de subvenções estaduais" (UFMG, 2016a). A gratuidade nos cursos foi efetivada pelo Governo Federal em 1952, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde. Oficialmente, a UMG alterou seu nome em 1965, passando a assumir a designação atual.

A UFMG é uma autarquia federal, a qual integra, juntamente com outras 67 universidades, mais todos os institutos federais, as IFES, vinculadas ao MEC (e-MEC, 2021), que se submetem às disposições legais da Lei de Cotas, objeto de estudo desta pesquisa. Detém destaque nos cenários nacional e internacional, exercendo grande influência no estado de Minas Gerais e no Brasil no que diz respeito aos aspectos cultural, político e econômico, com representação ativa em diversos organismos civis e entidades municipais, estaduais e federais (UFMG, 2016a). Atividades integradas aos seus Objetivos e Missão (*vide* Anexo III).

Atualmente, a UFMG possui três *campi* universitários – Pampulha e Saúde em Belo Horizonte e o *campus* Montes Claros – e unidades culturais, especiais e de ensino, localizadas em diversas regiões da cidade de Belo Horizonte e nas cidades mineiras de Montes Claros,

Diamantina e Tiradentes. Em relação às unidades de ensino, congloba 21 Unidades Acadêmicas, que oferecem 91 cursos de graduação e suas modalidades e 90 programas de pós-graduação, sendo que sua comunidade totaliza, aproximadamente, 72 mil pessoas (UFMG, 2021). Conta, ainda, com a Rede de Museus e Espaços de Ciências e Cultura. Além dessas unidades. Por meio de seus cursos de graduação com a pesquisa e a extensão e do ensino a distância, mantém vínculo com diversas cidades do interior de Minas.

A UFMG reúne seis fundações, sendo quatro de apoio, uma cultural e uma de cunho assistencial, esta designada "Fundação Mendes Pimentel" (FUMP), que terá destaque nesta pesquisa, em razão de sua atividade, totalmente vinculada ao tema de interesse ora proposto.

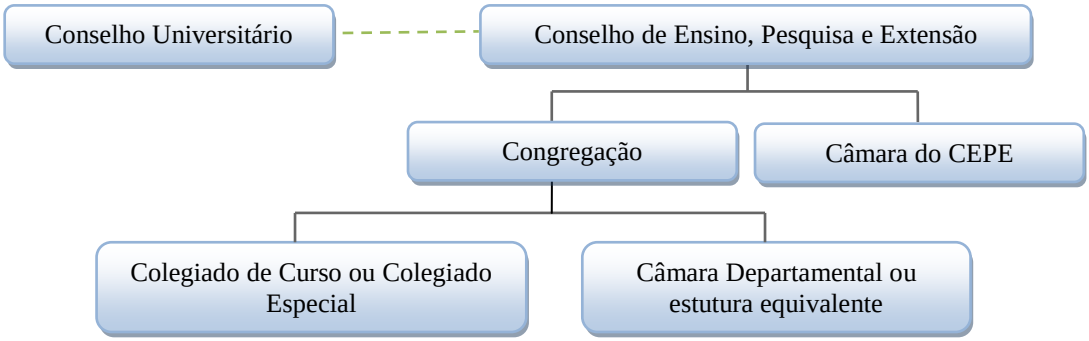
A compreensão de como ocorre o processo decisório no âmbito da UFMG, além de contribuir para o objetivo geral da pesquisa, atende a primeiro objetivo específico, descrito a seguir.

4.1.1 Processo decisório na UFMG

Na UFMG, o processo decisório ocorre, principalmente, via instâncias de deliberação superior, sendo os dois principais órgãos o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Em nível unidade acadêmica, as congregações são os órgãos máximos de deliberação. Considerando a estrutura e seus órgãos de deliberação, a UFMG funciona hierarquicamente de acordo com as Figuras 9 e 10.

Decisões Acadêmicas:

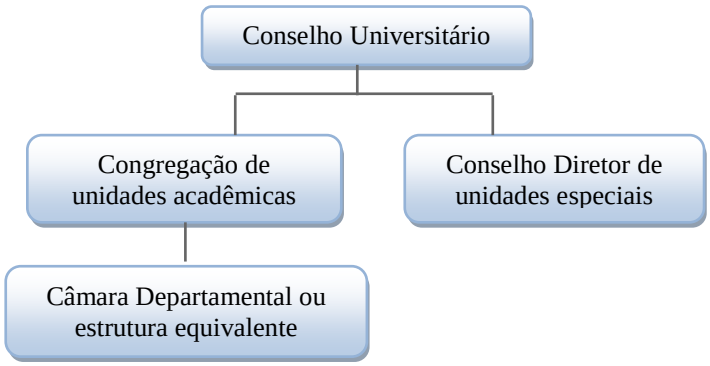
Figura 9 – Decisões Acadêmicas: Principais Órgãos de Deliberação



Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base na Resolução N° 13/2010 (UFMG, 2010).

Decisões Administrativas:

Figura 10 – Decisões Administrativas: Principais Órgãos de Deliberação



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na Resolução N° 13/2010 (UFMG, 2010).

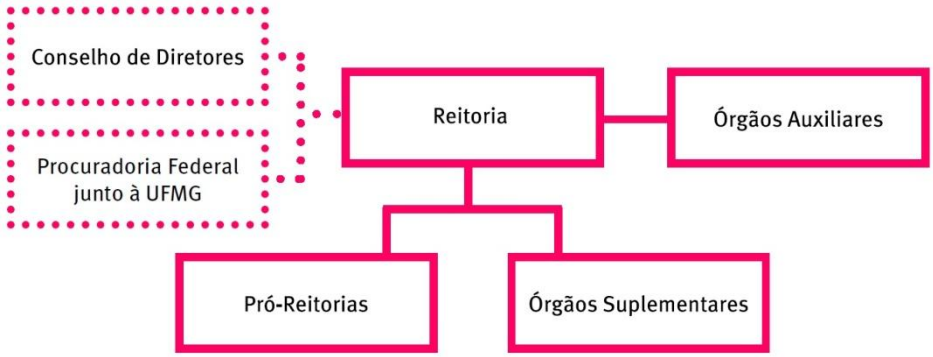
A estrutura organizacional da UFMG é ampla e complexa, similar à de outras IFES, em que o modelo predominante é o de decisões de órgãos colegiados. Possui unidades acadêmicas e unidades especiais. No âmbito da Reitoria, possui Pró-Reitoria, órgãos suplementares e órgãos de fiscalização econômico-financeira e de consulta. As figuras 11 e 12 explicitam essa estrutura organizacional, nível Reitoria.

Figura 11 – Órgãos de Deliberação Superior e Fiscalização Econômico-Financeira



Fonte: Relatório de Gestão da UFMG, ano 2019 (UFMG, 2020).

Figura 12 – Órgãos de Administração Superior



Fonte: Relatório de Gestão da UFMG, ano 2019 (UFMG, 2020).

No âmbito de cada Unidade Acadêmica, há uma estrutura própria, com autonomia para gerir seus recursos e regular seu funcionamento acadêmico e administrativo (UFMG, 1999). Nos Anexos II e III, encontram-se dois exemplos de estrutura organizacional, nível unidade acadêmica da UFMG, que demonstram formatos distintos.

Os órgãos colegiados de deliberação na UFMG são compostos por autoridades (membros natos), servidores docentes, servidores técnicos e discentes. A representação docente é de, no mínimo, 70%; a dos servidores técnico-administrativos em educação (TAE), de até 15% dos membros docentes; e de 1/5 (um quinto) dos docentes reservado para a representação discente (UFMG, 1999, 2018). A estrutura decisória das universidades é composta, majoritariamente, pelo corpo docente (SANTOS, 2017; LEITÃO, 1993), o que se confirma também na UFMG.

O processo decisório dos órgãos da UFMG ocorre, majoritariamente, por maioria simples de seus membros presentes. Contudo, há matérias em que o processo de aprovação requer maioria especificada do quórum, seja por maioria absoluta (metade mais um do total de membros) ou por maioria qualificada (dois terços do total de membros). Os dois principais órgãos de deliberação das políticas no âmbito da universidade são o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), sendo que, a partir do momento em que há aprovações de qualquer natureza nesses órgãos, de acordo com as competências de cada um (UFMG, 1999), toda a estrutura universitária se adapta às novas normativas, procedendo aos ajustes devidos no âmbito interno.

No que diz respeito às autoridades, são os principais gestores tomadores de decisão na UFMG, de acordo com seu Estatuto (UFMG, 1999):

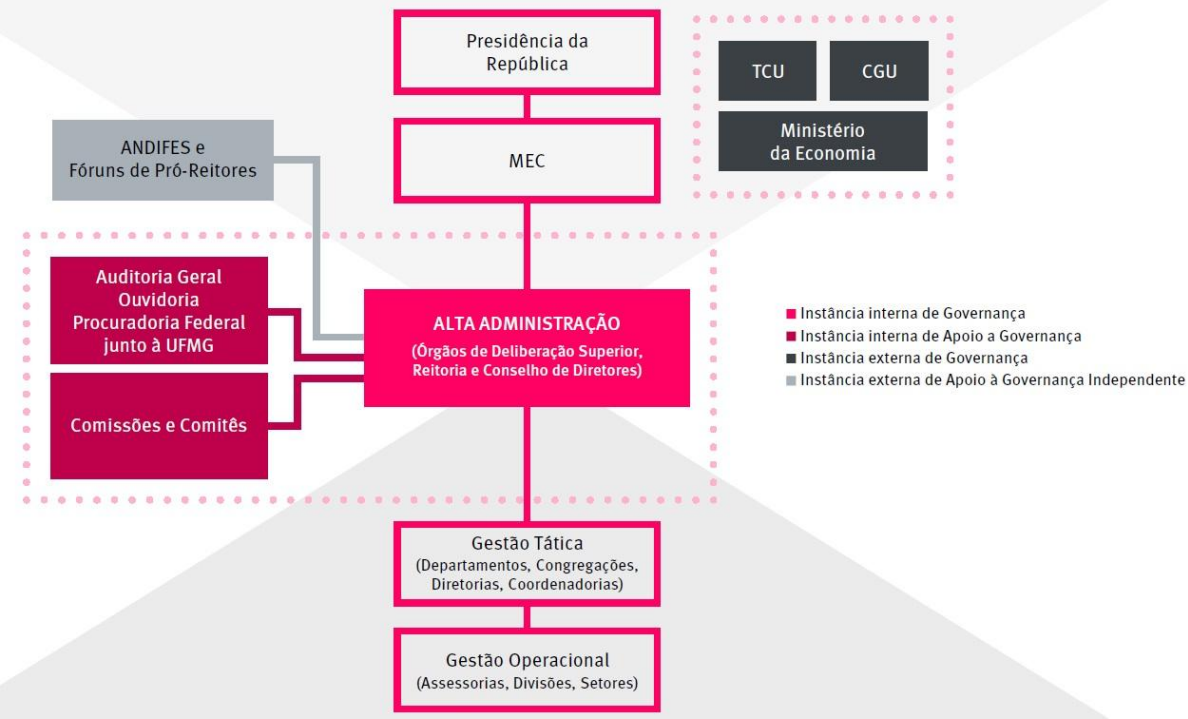
- Reitor e vice-reitor;
- Pró-reitores e pró-reitores adjuntos;
- Diretores e vice-diretores de unidades acadêmicas e unidades especiais;
- Chefes e subchefes de setores acadêmicos e administrativos
- Coordenadores e subcoordenadores de setores acadêmicos e administrativos

O processo decisório dos gestores envolve as ações específicas de suas atribuições, delimitadas pelo Estatuto no caso dos cargos de reitor, vice-reitor, diretor, vice-diretor, coordenador de curso, vice-coordenador de curso, chefe de departamento ou estrutura equivalente e vice-chefe de departamento ou estrutura equivalente (UFMG, 1999). Em relação às Pró-Reitorias, suas atribuições ficam estabelecidas por meio de Resolução Complementar, assim como coordenadores e diretores de órgãos suplementares, nível Reitoria ou complementares, nível unidades.

Cada gestor possui autonomia acerca do processo decisório diário, que envolve o desenvolvimento de suas atividades rotineiras no desempenho de atribuições inerentes a cada cargo, perspectivas que serão incorporadas no decorrer da apresentação e discussão das categorias de análise.

Na perspectiva das relações internas e externas, a governança da UFMG é formatada conforme mostra a figura 13.

Figura 13 – Governança



Fonte: Relatório de Gestão da UFMG, ano 2019 (UFMG, 2020).

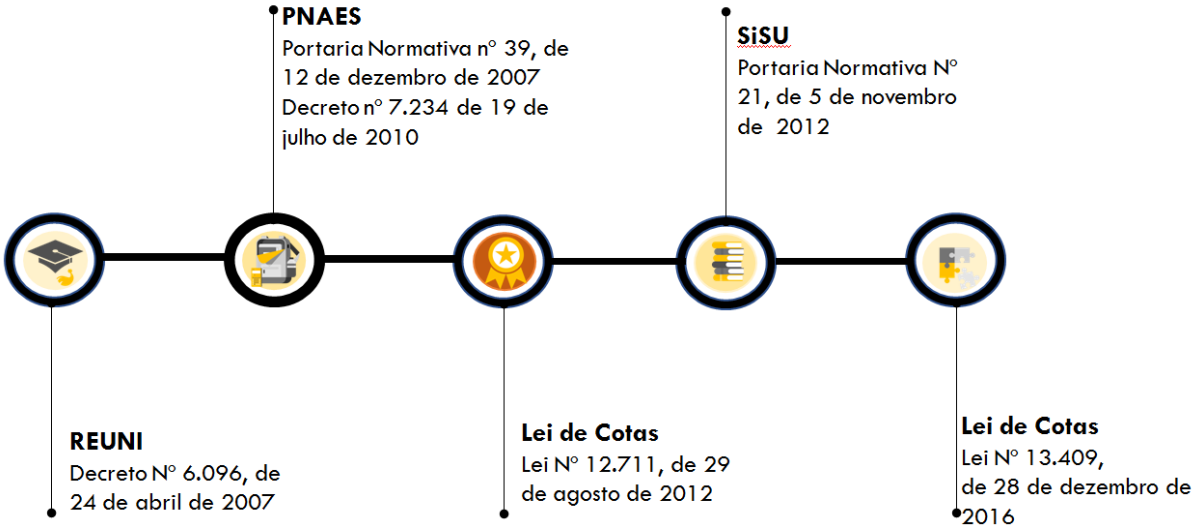
O processo decisório e a formatação estrutural da UFMG reforçam os achados dos trabalhos de Alperstedt, Martignago, Fiates (2006) acerca dos relacionamentos das universidades com o Estado e a sociedade; Pacheco, Souza e Mattos (2017), da interferência legal do Governo Federal e suas instâncias; Santos (2017), da composição dos órgãos colegiados de deliberação; e Rizzatti e Dobes (2003), da vinculação do processo decisório aos objetivos institucionais das universidades.

4.2 O ambiente institucional da UFMG

Procurou-se nesta seção manter uma linha histórica alinhada ao ambiente institucional da UFMG, considerando os regramentos e as exigências aos quais se adaptou para a obtenção de "legitimidade e apoio do ambiente" (SCOTT, 1992 apud MENEZES; FONSECA, 2010), no contexto da assistência e do acesso. Tal resgate antecedeu a linha temporal proposta na pesquisa, pois algumas das principais ações da UFMG na perspectiva da assistência e do acesso são anteriores ao período principal de análise, tanto do ambiente quanto do interno, e a compreensão disso se tornou fundamental para o contexto da pesquisa. Além disso, foram questões pontuadas pelos próprios gestores no decorrer das entrevistas. Com inspiração no

trabalho de Amarante (2013, p. 170), esta seção contextualiza o ambiente interno da UFMG em uma perspectiva histórica, mas considerando os "principais elementos do ambiente institucional de referência" (*vide* APÊNDICE E). A figura 14 demonstra os elementos regulativos do ambiente institucional de referência no contexto da assistência e do acesso.

Figura 14 – Elementos Regulativos do Ambiente Institucional de Referência



Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1 A assistência

Ainda como UMG, criou-se, em 1929, a Associação Universitária Mineira (AUM), estrutura universitária pioneira na prestação de assistência estudantil, a qual foi formalizada em 1932. Naquela época, o assistencialismo aos estudantes universitários envolvia "auxílio médico, odontológico, jurídico e material aos estudantes de desfavorecida condição socioeconômica" (UFMG, 2016a).

A compreensão da assistência estudantil enquanto fator de destaque na UFMG foi um elemento trazido pelos gestores:

> Então essa perda de recurso preocupava muito a Universidade no sentido de manter uma política de assistência estudantil que, na UFMG, é muito antiga. Para você ter ideia, a assistência estudantil na nossa universidade, ela é só dois anos mais nova que a nossa universidade. [...] Então, é algo muito tradicional e que a comunidade da UFMG preza muito, né?! Uma assistência muito ... de muito boa qualidade (G1).

Um gestor destacou a historicidade da FUMP e relembrou que os recursos para a assistência até meados dos anos 2000 incorporava o pagamento de taxa semestral pelos estudantes,

suspensa por decisão do supremo, e que entre a suspensão até o início do PNAES a UFMG levou a assistência com recursos próprios:

> Então, ela tem toda uma história até se tornar FUMP, já na década de 70, se não me engano. Ou seja, havia estudantes pobres na universidade, mas infinitamente inferior ao que é hoje. Do que é hoje por causa da lei de cotas e do PNAES. E como era, então a assistência? Eu peguei isso, nós pagávamos uma taxa semestral. [...]Mas também a UFMG teria problemas graves orçamentários de manter a assistência no plano que ela estava só com recursos próprios, sem aquela contribuição semestral do estudante. O que salvou tudo isso? Programa Nacional de Assistência Estudantil, PNAES. O PNAES, o advento do PNAES repôs o caixa. (G9).

Em 1936, criou-se a Assistência Universitária Mendes Pimentel (AUMP), órgão que passou a assumir as atividades de assistência, com reformulação das políticas em 1965, de forma universal, com assistência social, financeira, jurídica, bem como estágios, subsídio de alimentação e assistência médica. Em 1973, a AUMP se tornou a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), sendo reconhecida como entidade filantrópica e possuindo personalidade jurídica e formato mais autônomo (UFMG, 2016a). Mesmo com essa alteração, a FUMP continuou e continua obrigada a prestar contas para diversos órgãos da UFMG, bem como órgãos externos, como destacado por gestores nos trechos abaixo:

> Como fundação, como gestora do recurso, a FUMP presta contas para um Conselho Fiscal, Conselho Curador, Auditoria da UFMG, Conselho Universitário e Ministério Público Estadual, de tutela das fundações. Então, como fundação, o recurso é monitorado por essas várias instâncias. [...] a SESU, a Secretaria de Ensino Superior também sempre pede, sempre monitora. Além dos órgãos de controle, que são a Auditoria Geral da União (AGU); a Controladoria Geral da União também faz análises periódicas do investimento desses recursos. (G4).

> Mas a diferença da FUMP para as outras fundações da universidade, é que é a única cuja prestação de contas, relatório, revisão de orçamento... orçamento, tudo passa pelo Conselho Universitário. [...] então a gente tem que passar pelo Conselho Universitário, tem que passar pela Procuradoria da Universidade. E tem a Promotoria... uma Promotoria Pública que se dedica só para as Fundações, sendo de apoio, de assistência, do que seja. (G1).

Atualmente, na UFMG a prestação de assistência aos alunos que possuem baixas condições socioeconômicas ainda é realizada pela FUMP. No entanto, com vistas a direcionar o foco de modo específico para as questões estudantis, criou-se, em 2014, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que passou a ser o órgão responsável pela elaboração, coordenação e avaliação de políticas, de forma a contribuir para a permanência e o percurso acadêmico dos discentes (PRAE, 2017).

No segundo ano após a implementação da Lei de Cotas, a UFMG já realizou alterações em sua estrutura, como a criação da PRAE, algo que confirma o que foi constatado por

Magalhães e Severino (2017) em relação às modificações estruturais das IFES após a promulgação do mecanismo. Um dos procedimentos necessários à mudança organizacional recai sobre as alterações estruturais de adaptação, conforme aponta Bertero (1976).

À medida que a porcentagem de ingressantes via Lei de Cotas na UFMG foi aumentando, na mesma proporção aumentava a procura por assistência estudantil, fato este destacado nos relatos:

> Porque como teve esse período de transição, a gente teve um aumento gradativo de pessoas com renda igual ou menor que um salário mínimo e meio na UFMG, nos cursos de graduação. Mas de 2016/17, a gente tinha isso totalizado, 50% das cotas implementadas. A gente sentiu isso de uma maneira muito importante na Fundação. Lógico, né?! Aumentou de uma forma importante a busca por assistência estudantil na universidade. (G1).

> E, associada às cotas, houve uma abertura das universidades para a mobilidade entre as cidades e estados em que as universidades se encontravam. [...]. Então, isso trouxe para a UFMG um grande desafio, principalmente, na perspectiva da política de assistência estudantil, que é acolher estudantes vulneráveis socioeconomicamente de outros estados, de cidades do interior de Minas. [...] Então esse é o desafio das universidades, a lei de cotas inclui, mas a universidade precisa ter políticas eficientes para que esse estudante não evada da universidade ou não fique retido muito tempo. Então, as políticas de assistência estudantil, elas precisam, necessariamente, caminhar lado a lado com as políticas de inclusão (G4).

No sentido da permanência dos estudantes, destaca-se a fala de um gestor, o qual associou o aumento de estudantes egressos de escolas públicas, negros, indígenas e quilombolas nas universidades ao aumento consequente do conservadorismo, o que tem ocasionado, por exemplo, impactos no repasse de recursos para a manutenção desses estudantes no ensino superior. Declararam os gestores:

> E eu acho que obstáculos tem também haver com o contexto político brasileiro que, no momento em que a gente tem o aumento do número de estudantes egressos de escolas públicas, negros, indígenas, quilombolas. Você tem justamente uma guinada conservadora na sociedade brasileira, com impacto nas verbas, por exemplo, da assistência estudantil, que tem impacto na manutenção material desses estudantes. Então isso é uma coisa que precisar ser levada em consideração. A resistência que eu identifico não é só a resistência na omissão das pessoas, ou na recusa em implementar (G8).

Ainda nessa perspectiva, destaca-se a fala em que o gestor amplia o conceito de permanência na condução de um processo que resulte em inclusão social e promoção de oportunidade (MACIEL, 2000), ou seja, para que a inclusão ocorra além do aspecto formal (GODOY; BAIRRÃO, 2016):

> Eu posso detalhar para você todos os programas de assistência estudantil, mas a assistência estudantil trata do suporte à vida. A permanência não é só o suporte à vida, a permanência é o pertencimento, a permanência é a identidade, a permanência é você entrar em um lugar e se sentir pertencente a ele. É você estar em um lugar como a Universidade Federal de Minas Gerais, assim “Eu não estou aqui por favor

> de ninguém, eu estou aqui por direito". E não se sentir mal porque é proveniente de uma família economicamente pobre ou porque é negro ou porque é deficiente ou porque é indígena ou porque é quilombola. Porque a universidade é lugar para todos e para todas (G9).

Retomando a alteração estrutural ocorrida com a criação da PRAE, a FUMP, que antes era responsável pela proposição e execução da assistência em seus 90 anos de fundação, passou a apenas a executar as ações propostas pela PRAE concernentes à assistência ao corpo discente. Assim, a proposição de políticas internas passou a ser responsabilidade da PRAE. Essa desvinculação, de acordo com um gestor, foi muito importante para incorporar na universidade todas as questões relacionadas às propositivas para a assistencial, também como forma de garantir legitimidade, já que era algo bastante questionado pelos estudantes:

> O movimento estudantil da UFMG sempre resistiu a que a assistência estudantil fosse de uma fundação universitária, como é a FUMP. [...] porque os estudantes entendem que quem tem que cuidar disso é a própria universidade, sem a existência de uma fundação, porque eles entendem que deve ser uma política universitária (G9).

O recurso orçamentário para a efetivação das assistências estudantis no âmbito da UFMG, em sua maioria, provém do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010). Além disso, a FUMP detém outros recursos próprios advindos de investimentos e, também, de doações. O recurso do PNAES destinado à UFMG, anualmente, supera os trinta milhões de reais: "Do montante geral que vem para a UFMG, que é algo em torno de trinta milhões, entre trinta e trinta e cinco milhões. Varia a cada ano, né. Desse recurso, a tomada de decisão é interna". (G4)

Um gestor destacou a importância do PNAES para a manutenção dos estudantes nas universidades federais:

> [...] não basta garantir que entrem nas universidades, é fundamental garantir que entrem e permaneçam nas universidades. Só que a lei de cotas, por reservar 50% das vagas para estudante de escolas públicas brasileiras e, sabendo como sabemos que as escolas públicas tem uma população escolar predominantemente, majoritariamente, quase que totalmente, constituída de crianças, adolescentes e jovens vindos de famílias com baixo poder aquisitivo, esse jovem e essa jovem não conseguiriam permanecer em uma universidade pública, do porte da UFMG, já que você está fazendo um estudo de caso na UFMG, não fosse o programa nacional de assistência estudantil instituído em 2010. Então essas duas, são imprescindíveis para compreendermos o acesso e a permanência de jovens nas universidades. Talvez a lei de cotas tivesse sido um fracasso, não fosse o Programa Nacional de Assistência Estudantil (G9).

Os gestores também pontuaram que a manutenção do aluno em alguns cursos mesmo em universidades federais é muito cara, destacando o curso de Odontologia, que requer valores diferenciados de assistência para alunos socioeconomicamente cadastrados na FUMP:

> A gente há de lembrar do curso de Odontologia.. [...] Ele é caríssimo... mesmo em uma universidade pública, é um curso caríssimo e o quanto que a FUMP conseguia ajudar [estudantes do curso assistidos] era muito pouco... [...] Ele [o aluno] que tem que bancar, ele tem que pagar pela esterilização que está lá dentro da Odontologia, ele tem que pagar pela esterilização do material dele. Ele tem que pagar o material e no terceiro período ele começa a comprar. (G1).

> Olha eu, assim... Como tem muito tempo que estou na universidade eu já vi tudo quanto é coisa que foi feita para resolver esse problema. Desde que eu estudei, há cinquenta anos atrás, já existia a FUMP. E a FUMP já emprestava. Na época, ela emprestava o material, que é o que é caro, para os alunos. [...] Então, tem que ser assim porque não adianta ele entrar e ele não conseguir se manter lá dentro. Então, tem que ser assim mesmo do jeito que é feito (G5).

Na UFMG, a gestão do recurso do PNAES é diferente do que ocorre na maioria das IFES, fato abordado por um gestor ao relatar acerca da estrutura da FUMP, que faz o acompanhamento socioassistencial dos estudantes:

> Então, não é uma distribuição automática como algumas universidades, até por questão de estrutura, *né*, elas abrem o edital e fazem uma distribuição praticamente automática ali a cada semestre. A UFMG não, porque a UFMG tem essa estrutura da fundação, tem o acompanhamento socioassistencial (G1).

No que diz respeito aos alunos com deficiência, as políticas internas e a assistência direta ocorre via Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), criado, em 2015, para prestar apoio às demandas já existentes da universidade, com vistas a promover ações para toda a comunidade universitária, ou seja, servidores técnicos, professores e estudantes. Em decorrência da inclusão da pessoa com deficiência na Lei de Cotas (BRASIL, 2016), o NAI passou a atuar, ainda, com a demanda estudantil advinda desse mecanismo de ingresso na universidade:

> A implementação na instituição trouxe muitos desafios, especialmente no que diz respeito a pessoa com deficiência porque isso implica em mudar o contexto, mudar a estrutura, mudar a forma pedagógica, mudar uma série de questões em que a instituição tem que se haver com ações específicas nessa direção. Então, eu acho que a cada ano a universidade vem aprendendo e vem melhorando o seu processo de inserção e de políticas e de ações para esse público específico (G10).

Ainda no contexto da permanência, a UFMG instituiu, em 2003, o programa "Ações Afirmativas", que buscava inserir de forma bem-sucedida os estudantes negros na universidade, principalmente no que diz respeito a sua permanência no ambiente universitário (UFMG, 2017). Destaca-se que "a UFMG só dispõe da informação referente à autodeclaração de cor ou raça dos vestibulandos a partir de 2003" (ARANHA; PENA; RIBEIRO, 2012).

Atualmente, com a criação da PRAE, o que antes era um programa se transformou em uma diretoria, a Diretoria de Políticas de Ações Afirmativas, cujas ações se ancoram, também, no envolvimento da universidade para a promoção, com vistas a possibilitar um cenário de "reversão de um quadro simbólico sobre as populações discriminadas" (PRAE, 2021).

A PRAE, em seu campo de atuação, com base em seus eixos principais, é considerada pelos gestores um órgão essencial, por proporcionar a incorporação dos elementos socialmente considerados fundamentais para a garantia da democratização do acesso às universidades, o que será mais detalhado no decorrer na análise.

4.2.2 O acesso

O acesso ao ensino superior nas universidades federais sempre se pautou pela meritocracia (FRANCO, 2006). Na UFMG, isso não foi diferente. Os formatos de seleção da universidade envolviam a realização de provas gerais e específicas, com etapas a serem contempladas pelos estudantes que tentavam ingressar em um de seus cursos de graduação. Este cenário permaneceu inalterado ao longo da trajetória histórica da UFMG. Nos anos 2000, motivada por iniciativas pontuais de unidades acadêmicas, principalmente da Faculdade de Educação, deu-se início à promoção de ações orientadas para a perspectiva da inclusão social. A Faculdade de Educação da UFMG foi protagonista na inserção no movimento de inserção de ações afirmativas na UFMG, conforme destacou um gestor:

> Vamos tentar aqui, Fernanda, fazer um histórico *pra* gente não achar que tudo começou com a lei de cotas de 2012. E isso é importante na UFMG. Então há um movimento anterior fortíssimo, potentíssimo, capitalizado especialmente, embora não exclusivamente mas, especialmente, pela Faculdade de Educação da UFMG. E dentro dela, especialmente, pelo observatório da juventude e pelo programa "Ações Afirmativas" [...] Este programa de ações afirmativas, também o observatório da juventude, na Faculdade de Educação... houve uma provocação para a universidade: "Vem cá, esta UFMG não vai adotar políticas de ações afirmativas?"... que já vinham sendo adotadas em outras universidades públicas e a primeira delas foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nem foi uma federal, foi a UERJ no Rio de Janeiro, pioneira na adoção de políticas de ações afirmativas (G9).

No decorrer dos anos 2000, a UFMG passou a formular programas de inclusão social dos estudantes de baixa renda, bem como a aumentar a oferta de vagas para cursos noturnos (AMARAL *et al*., 2012). De acordo com Amaral *et al*. (2012), esta possibilidade de oferta de cursos noturnos é vista como um processo de inclusão, já que potencializa a inserção de alunos de classes mais baixas. Outro destaque dessa década foi a ampliação das vagas da

UFMG, impulsionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), fato relatado pelos gestores:

> O REUNI foi muito importante e foi também uma política inclusiva porque, ao ampliar o número de vagas, você permitia que mais gente ingressasse. [...] a UFMG expandiu muito as vagas para o ingresso na universidade. Então, para você ter uma ideia, a gente aumentou em 40% o número de vagas. Então foram necessários os novos prédios, novas disciplinas, mais professores, né?! Mas acho que foi um desafio muito positivo para a UFMG. Eu faria tudo outra vez [risos] (G2).

> A reestruturação universitária foi, grosso modo, nessa base. O Governo entrava com o orçamento exigindo que as universidades criassem novos cursos, ampliassem vagas para os cursos existentes e pudesse, também, fazer concursos públicos. Se você fizer um contraste entre o campus Pampulha da UFMG antes do REUNI e depois do REUNI, você vai encontrar várias, inúmeras obras que são resultados disso.[...] Pela primeira vez, as universidades estavam recebendo grande quantidade de orçamento com uma cobrança no sentido assim "Olha, abram vagas, abram cursos, aqui está o recurso." (G9).

Em 2008, a UFMG aprovou o Programa de Bônus no vestibular. Nos vestibulares de 2009 a 2012, aos candidatos provenientes de escolas públicas (5ª série do ensino fundamental ao último ano do ensino médio) era concedida uma percentagem adicional na pontuação do vestibular, de 10%. Alunos autodeclarados negros passaram a ter mais 5% de bônus, totalizando acréscimo de 15%. As bonificações foram incorporadas nas duas etapas do concurso, formato de seleção que vigorava na época (UFMG, 2008a). Um gestor apontou que "a UFMG foi uma das últimas a implementar políticas de ações afirmativas" (G2), ou seja, o mecanismo de bônus. Em relação a essa ação afirmativa, outros gestores também relataram:

> Houve alguma resistência, que eu acompanhei, em relação a bonificação, ao bônus. Foi uma larga discussão, bastante aprofundada no Conselho Universitário e grupos que defendiam e grupos que não aceitavam, que defendiam que a universidade continuasse na linha da meritocracia, que era a pontuação ali que cada estudante obtinha nas provas especificamente, né?! Então, a universidade rompeu uma barreira com a bonificação. (G4).

> Eu me lembro que, quando a gente aprovou a implementação do bônus, os cursinhos fizeram uma manifestação na reitoria, né, contra o bônus, dizendo que a UFMG iria perder a sua excelência e tal. [...] depois de quatro anos de bônus, eu fui em várias Congregações para discutir, pessoalmente, a necessidade de manter o bônus. Porque o bônus era... uma questão de justiça social. E o bônus não era.. não... Conforme falavam, né, "Universidade excelente". Então não ia tirar a excelência da UFMG, mas é.. eu sei que se fosse possível, algumas unidades, talvez, não aprovassem nem o bônus e nem, tampouco, a lei de cotas. Mas, o bônus, ele já tinha sido aprovado no Conselho. Foi aprovado no CEPE, aprovado no Conselho Universitário. Aí quando veio a lei de cotas, aí pronto, acabou, né?! Agora é entrar na lei de cotas, não tem mais jeito, não tem mais choro, vamos dizer assim (G2).

> O que eu lembro que ficou claro nessas discussões todas foi a questão da meritocracia. Qualquer dessas decisões que foram tomadas, elas tinham uma resistência muito grande das pessoas que diziam assim "Não, ele não vai estudar aqui? Então ele tem que fazer a prova como todos e se ele tiver mérito, ele entra." Mas se esquecendo do caminho que as pessoas seguiram que foi diferente. Então,

> você não pode usar uma largada igual para as pessoas que já caminharam diferente, né?! (G5).

Considerando o ambiente interno da UFMG, mesmo que as políticas afirmativas já estivessem sendo implementadas em outras universidades desde o início dos anos 2000 (SANTOS, 2012), a comunidade universitária foi bem resistente. Essa divergência é apontada por Oliver (1991) como uma resposta dentro da tática da rejeição – ou seja, requisitos institucionais são percebidos como não válidos e há tentativas da continuidade em atuar conforme as convicções e condutas.

Ainda nesse aspecto, um gestor pontuou que esse movimento foi provocado na UFMG tanto de dentro quanto de fora:

> E o Brasil estava nesse debate importante, com movimentos sociais, especialmente, o Movimento Negro, espalhado pelo Brasil, exigindo, pressionando, reivindicando direitos historicamente desconsiderados. Então a UFMG, e isso é preciso dizer com todas as letras, ela foi pressionada, foi indagada, foi questionada de dentro dela, estou falando da Faculdade de Educação, e de programas da Faculdade de Educação, mas, também, de fora dela por movimentos sociais como, por exemplo, o Movimento Negro Unificado... (G9).

Naquela época, a adesão a esses percentuais era tímida, e isso um dos gestores atrelou à tradição e aos pensamentos conservadores, que, historicamente, perderam no debate, mas ainda são percebidos no ambiente organizacional da UFMG:

> Muitos e muitas consideram esses movimentos anteriores da UFMG como movimentos tímidos que a UFMG poderia ousar mais. De outro lado, a UFMG é uma instituição quase centenária e que tem várias tradições, que não é uma instituição homogênea. A instituição de ações afirmativas, naquele momento, especialmente, não foi tranquila, foi muito debate, houve resistências de alas da universidade, de pensamento conservador da universidade, que não desapareceram em 2021. Estão aí. Perderam, historicamente... porque houve a instituição de princípios de ações afirmativas, antes da lei de cotas na UFMG, ainda que tímidos, mas houve (G9).

A política de bonificação era considerada em grande parte das universidades, assim como também na UFMG, como preferencial ao sistema de cotas. Essa análise foi apontada por Amaral *et al.* (2012) como uma situação polêmica na época, pois os argumentos contrários às cotas se davam por considerar aspectos do mérito acadêmico, conforme corroborado pelos relatos dos gestores. Este fato também confirma os apontamentos de Magnoni (2016), que situa os argumentos acerca de mérito acadêmico nas posições contrárias às ações afirmativas. Isso faz com que processos inclusivos ocorram de forma morosa. Além disso, corrobora com os achados de Franco (2006) de que os movimentos contrários às ações afirmativas sempre foram vinculados aos aspectos meritocráticos, de ideologias ancoradas no seio elitista.

Com vistas a proceder ao acompanhamento e, também, a propor políticas inclusivas voltadas ao público ingressante em decorrência da política interna de bônus sociorracial e discentes vulneráveis já inseridos, a UFMG instituiu, a Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente (CAIS), representada pelo corpo docente, pelo corpo discente e pelo corpo dos servidores técnico-administrativo (UFMG, 2008b). De acordo com um dos gestores, a CAIS teve papel importante na UFMG, para "travar uma batalha contra o preconceito", movimento que também foi necessário em outras universidades, de acordo com o gestor (G2).

A CAIS teve papel importante para o acompanhamento dos alunos bonistas e, também, para a implementação da Lei de Cotas, pois, de acordo com um gestor, um dos desafios para a implementação de políticas afirmativas na UFMG foi o movimento do preconceito:

> Tanto do preconceito com relação aos alunos das escolas públicas quanto do preconceito racial. Nós sabemos de histórias que alunos foram desacatados, assim, até por professores. Tipo assim "Está aqui de favor... Você não tem condições de estar nesse curso e tal". Em alguns cursos mais e em outros menos, praticamente inexistentes. Mas a gente teve que contar com isso. Tivemos que fazer, através da CAIS, campanhas de... divulgar cartazes e tal para sensibilizar a população, né, a comunidade.. [...] Que aqueles alunos... foi um... Um pagamento histórico com esses alunos. É... se eles estavam nas escolas públicas e a escola pública tinha algumas defasagens, não era culpa deles. Né?! E se eles são negros, pior ainda, pois a abolição da escravatura aqui não significou é... Não significou, necessariamente, a inclusão dos negros na sociedade de uma forma igualitária. Então, a gente teve que fazer muito isso e não só na UFMG. Que eu saiba, em todas as universidades, foi necessário travar uma batalha contra o preconceito, né?! (G2).

Esse movimento foi considerado por um gestor como ainda incidente dentro da UFMG:

> Porque os estudantes relatam isso *pra* gente. Não adianta o restaurante estar gratuito quando um professor diz em sala de aula "Você veio da escola pública? Ó, pode ficar lá no fundo da sala que você não vai conseguir acompanhar a minha disciplina." Isso aconteceu, isso acontece. Acontece na Universidade Federal Minas Gerais. Talvez estejamos superando isso, mas há ainda na universidade aqueles que pensam que a universidade é o lugar para os que merecem, para os que têm a condição intelectual de acompanhar as disciplinas (G9).

A política de bonificação na UFMG vigorou até 2012, sendo superada pela política de cotas federal no ensino superior. Essa política interna foi um marco de efetiva ação voltada para alunos advindos de escolas públicas e alunos negros. Foi fundamental para que o processo de implementação da Lei de Cotas transcorresse de forma mais contínua. Pois, assim que a política de bonificação foi implementada na UFMG, a PROGRAD criou um setor de estatística com vistas a acompanhar a trajetória desses estudantes. Este fato foi citado por

muitos gestores, principalmente por aqueles à frente da gestão universitária na época em que a Lei de Cotas foi sancionada. Seguem alguns dos relatos:

> ...isso foi muito importante, pois não nos deixavam no "achismo". Estávamos ali com os dados. Nós não estávamos criando. Estavam ali nos dados. Dados de evasão, dados de aproveitamento, enfim, estavam ali.[...] E isso ajudou muito a gente disseminar dados e mostrar que esses alunos se saíam bem, eles não evadiam, quer dizer, eles seguravam aquela chance com *unhas e dentes*. Eles se viravam de todas as formas, mas não evadiam. Ao contrário, eu... eu sei de filhos de professores da minha Escola [Unidade acadêmica de vínculo na UFMG] que às vezes passavam na medicina e abandonavam... e abandonavam porque depois descobriam que queriam ser músicos. Nada contra ser músico, entendeu?! Mas só para dar um exemplo de que esses alunos tinham uma tranquilidade de largar um curso de alto prestígio para outro porque, do ponto de vista deles, é.. Não fazia muita diferença, a mãe tinha como pagar cursinhos caros [...] Para os bonistas e cotistas não, era a chance da vida (G2).

> ...instituiu na Pró-Reitoria um setor e estatística que não existia lá e eles provaram... e aí eu falo do papel de coordenadora de curso que à época eu era, de que os estudantes que entraram por cotas, eles acabavam tendo um rendimento superior aos que entraram por livre concorrência, à exceção do curso de medicina em que eles se mantinham muito na média (G1).

> E as estatísticas da PROGRAD, eu acompanhei por muito tempo. [...] Mas era muito interessante, você ver que o nível do ensino, o nível do aproveitamento, tudo continua a mesma coisa, entendeu?! Com outras pessoas tendo proveito daquilo que talvez não tivesse (G5).

Essa constatação interna acerca do percurso acadêmico de estudantes advindos de ações afirmativas corrobora com o que ocorria em outras universidades, com base nos resultados do estudo de Queiroz *et al.* (2015).

Em 2012, com a promulgação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, e do Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, a UFMG adaptou seu vestibular 2013, para incluir a normativa nas regras. Em 2013, adotou-se a inclusão de 12,5% das vagas destinadas a alunos cotistas, passando para 25% em 2014. A partir desse ano, a UFMG integrou o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Em 2015, a percentagem destinada aos cotistas foi de 37,5%. A partir de 2016, a UFMG passou a integralizar a normativa, destinando 50% de suas vagas às cotas. A Lei de Cotas já em sua promulgação provoca modificações específicas do ingresso à universidade, como aponta Santos (2018).

A inclusão da pessoa com deficiência integrou o sistema de cotas da UFMG em 2018, em atendimento à Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (UFMG, 2018). Pontua-se que a UFMG passou a ser uma das instituições federais de ensino com maior registro de inscrições para os cursos de graduação no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), ocorrendo a maior

procura em 2020. Acerca desses mecanismos e do acesso às universidades, um gestor pontuou:

> Essas quatro políticas públicas [PNAES, 2010, Lei de Cotas 2012, Lei de Cotas 2016, SiSU 2012], como eu disse, na nossa opinião, reconfiguraram o corpo discente das universidades públicas, por quê? Porque elas garantiram acesso e não apenas o acesso, também a permanência de estudantes que, até outro dia, sequer passavam na portaria das universidades públicas brasileiras. Estes estudantes, que até outro dia não passavam na portaria das universidades federais brasileiras, estão hoje em suas salas de aula, estão em seus laboratórios, estão em seus auditórios, estão em suas ruas, alamedas, praças e vivendo a experiência que não teriam outra chance, não fossem essas políticas públicas que, portanto, eu também as qualifico como políticas de ações afirmativas (G9).

O processo de implementação da Lei de Cotas foi destrinchado na seção seguinte.

4.3 Implementação da Lei de Cotas na UFMG

Esta seção se subdivide em três subseções (subcategorias), de forma a incorporar os "elementos, contornos, relações e desenvolvimento temporal" (SECCHI, 2010, p. 46) que permearam a operacionalização, estratégias da implementação e compreensão da Lei de Cotas na UFMG.

4.3.1 Antecedentes da operacionalização

O processo de implementação da Lei de Cotas na UFMG envolveu de forma precedente decisões dos órgãos colegiados superiores. A Lei 12.711 foi promulgada em 29 de agosto de 2012 e em 11 de outubro do mesmo ano foi regulamentada pelo Decreto 7.824. Já em outubro de 2012, a UFMG discutiu no CEPE matérias acerca de possível adaptação do vestibular 2013, de forma a contemplar os novos mecanismos legais. Na época, considerando as análises e apresentações, houve os indicativos:

> a) alteração mínima do Edital, mantendo-se as datas das provas e os candidatos já inscritos no processo, os quais serão informados por e-mail sobre como procederem à sua opção pelo novo sistema de cotas, condicionada à apresentação de documentação específica comprobatória de sua situação: renda familiar, histórico escolar e autodeclaração étnica; b) adoção do modelo previsto na legislação com cancelamento do Programa de Bônus, com vistas a evitar duplo benefício; c) implementação gradativa, em quatro anos, da reserva de 50% das vagas ofertadas, iniciando com 12,5% no próximo vestibular como previsto na legislação; d)

> redistribuição dos candidatos em função das vagas reservadas, de acordo com seu perfil étnico e socioeconômico.[2] (TRECHO DE ATA).

Na mesma oportunidade, os membros também discutiram e avaliaram as possibilidades:

> a) alteração dos critérios de eliminação dos candidatos que não obtiverem, no mínimo, trinta e cinco pontos do total de cem pontos previstos para a primeira etapa do Vestibular UFMG/2013 e/ou obtiverem a nota zero em uma das provas (item VIII.2 das normas do Vestibular/2013, estabelecidas mediante a Resolução do CEPE no 89 02/2012, de 15/05/2012); b) reflexão sobre a pertinência de reformulação dos critérios de reserva de vagas ofertadas no Vestibular/UFMG, em face da redução, de sete para três anos letivos, da exigência de permanência mínima dos candidatos em escola pública no Brasil, considerando que estão incluídos nessa situação os candidatos egressos de colégios federais, militares, técnicos e de aplicação; c) manutenção do Programa de Bônus, uma vez que a nova legislação permite que as instituições federais instituam reservas de vagas suplementares ou outra modalidade afim; d) destinação imediata de 25% das vagas ofertadas aos candidatos que preencherem os requisitos previstos na nova legislação.[3] (TRECHO DE ATA).

A decisão final do CEPE envolveu a adaptação do vestibular 2013 à nova legislação, reclassificando os inscritos e cancelando o Programa de Bônus. Em 2013, a UFMG destinou a percentagem mínima da Lei de Cotas, ou seja, 12,5%, das vagas daquele processo aos candidatos previstos no mecanismo. O cancelamento do Programa de Bônus foi também aprovado pelo Conselho Universitário, em outubro de 2012, considerando normas estatutárias de aprovação da matéria. Naquela ocasião, o Conselho Universitário também discutiu acerca da importância do PNAES para o apoio à permanência estudantil e da necessidade de ampliar os recursos desse programa federal.

Sobre esse período, os gestores relataram:

> E eu lembro que no conselho a gente tinha dúvidas como... assim como um retrato da comunidade como um todo, né?! Todo mundo trazia essas dúvidas: do sucateamento da Universidade a ser uma grande preocupação do grupo de docentes da nossa unidade. É ... a questão também dos recursos da nossa universidade foi muito debatido porque ... Eu não sei se você se lembra, mas todo o resto, digamos, de recurso financeiro que vinha das inscrições de vestibular ia para assistência estudantil da Universidade (G1).

> Então, nós fizemos todo um estudo sobre o bônus que serviu muito para a implementação da lei de cotas [...] E eu te digo o seguinte, se eu fosse pró-reitora novamente, eu teria batalhado para implementar direto os 50%, porque tinha os dados que demonstravam que isso não ia, não ia tirar o mérito da UFMG, né?! Mas assim, a gente achou melhor, naquele momento, recuar um pouco, e implementar como você sabe, paulatinamente, as cotas, para a gente ganhar um pouco mais de tempo. (G2).

[2] Ata da Reunião Ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada em 16 de outubro de 2012 (N° 303).
[3] Ata da Reunião Ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada em 16 de outubro de 2012 (N° 303).

> Quando eu era vice-diretora, a gente discutiu muito isso no conselho universitário. [...] e essa implementação ela foi paulatina. Ela não aconteceu de um dia para o outro. Inclusive o percentual dessa reserva de vagas, ele aconteceu, também, de uma forma paulatina (G3).
>
> A UFMG foi mais tímida, mais prudente na implementação. Então, foi implementando gradativamente, a cada ano ela foi aumentando o percentual de vagas destinadas às cotas (G4).

Santos (2018) comparou a implementação da Lei de Cotas nas IFES mineiras. A tabela 2 apresenta os percentuais implementados a cada ano pelas universidades.

Tabela 2 – Percentuais de vagas reservadas pelas universidades federais mineiras ao longo do período determinado pela Lei de Cotas

Universidade		Ano			
Sigla	**Nome**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
Exigência	Percentuais obrigatórios (exigência da Lei)	12,5	25,0	37,5	50,0
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	50,0	50,0	50,0	50,0
UFLA	**Universidade Federal de Lavras**	**12,5**	**25,0**	**37,5**	**50,0**
UFMG	**Universidade Federal de Minas Gerais**	**12,5**	**25,0**	**37,5**	**50,0**
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto	30,0	30,0	37,5	50,0
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei	50,0	50,0	50,0	50,0
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	12,5	50,0	50,0	50,0
UFU	Universidade Federal de Uberlândia	50,0	50,0	50,0	50,0
UFV	Universidade Federal de Viçosa	20,0	30,0	40,0	50,0
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	40,0	50,0	50,0	50,0
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas	12,5	50,0	50,0	50,0
UNIFEI	**Universidade Federal de Itajubá**	**12,5**	**25,0**	**37,5**	**50,0**
Média	Universidade Federal	27,5	38,6	44,5	50,0

Fonte: Santos (2018, destaque da autora, 2021).

Das onze universidades federais localizadas no estado de Minas Gerais, apenas três adotaram os percentuais mínimos previstos na lei. Além da UFMG, a UFLA e a UNIFEI. As universidades UFJF, UFSJ e UFU destinaram, desde o início, a totalidade do percentual, 50% das vagas, para atender à Lei de Cotas desde 2013.

Uma gestora destacou: “Se eu pudesse voltar no tempo, eu não faria essa coisa tão paulatina assim, sabe: Vambora pra briga! Vamos lá! Vamos ver! Mas naquela época a gente achou melhor um certo recuo. Recuo esse que a gente pagou caro”. (G2). Nesse aspecto, os relatos apontam que no primeiro ano de implementação da Lei de Cotas, 2013, houve uma entrada

menor de alunos de escolas públicas e de alunos negros na UFMG em comparação com anos anteriores, em que se tinha o bônus. Seguem alguns relatos desse período:

> Mas eu entendo que, já com 12,5% para alguns cursos, num primeiro momento, isso representou para alguns cursos uma entrada menor do que o bônus, né?! Porque o bônus, ele era em cima do desempenho de cada candidato. Mas quando foi avançando até completar, no mínimo, 50% [Lei de Cotas], e se estabilizou (G4).

> Eu lembro que eu fui em uma reunião na minha Escola e, eu participava do Programa Ações Afirmativas [Programa de Extensão iniciado no ano de 2002] e fui muito cobrada por isso. Os meus alunos botavam o dedo na minha cara "Professora, olha o que vocês fizeram, regrediu o número de pobres e negros na UFMG. Vocês implementaram com muita dose a lei de cotas". E, assim, eu tive que engolir calada, não podia expor minha gestão, a Reitoria, mas tive que engolir calada. Hoje, eu sei que eles tinham razão. Hoje não, né, logo depois, pois a gente foi analisar os dados e "*Noh*, poxa vida, olha o que a gente fez". [...] Eu me lembro que eu estava saindo da reitoria e uma pessoa que era do SINDIFES, viu lá os resultados que a gente expôs e ele falou "Profa. [trecho suprimido], olha só, a gente regrediu". E eu falei "Sim, a gente regrediu" e a gente teve a hombridade de reconhecer isso (G2).

Em novembro de 2012, junho de 2013 e setembro de 2014, nas reuniões do Conselho Universitário, os representantes discentes apresentaram apontamentos ou documentos de reivindicações que, dentre outras pautas, englobavam a necessidade de criar uma pró-reitoria específica para os assuntos estudantis, a formulação de políticas de assistência estudantil e a criação de mecanismo institucional de ações afirmativas, a fim de recolher e encaminhar denúncias de violência contra "grupos minorizados"[4]. Na ocasião, uma das reivindicações dos discentes, "...imediata ampliação de 25% para 50% da reserva de vagas nos cursos de graduação presenciais da UFMG [...]" (TRECHO DE ATA). A compreensão dos representantes estudantis da época já incorporava em seus apontamentos a necessidade de reforçar tanto as políticas de permanência quanto os mecanismos de enfrentamento do preconceito (MAIA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2021).

4.3.2 Operacionalização e estratégias no processo de implementação

Em dezembro de 2013, o Conselho Universitário aprovou a adesão integral do Sistema de Seleção Unificada (SiSU/MEC), alterando a forma de ingresso no processo de seleção de candidatos para a universidade. Esta modalidade contempla o processo de ingresso na universidade até a atualidade. A adesão do SiSU foi resgatado por um gestor, que pontuou:

[4] Termo utilizado em documento entregue aos membros do Conselho por movimento discente, cujo teor encontra-se registrado na Ata da Reunião Extraordinária do Conselho Universitário de 16 de julho de 2013.

> ... houve uma mudança de perfil até a adoção do ENEM/Sisu na UFMG, boa parte dos estudantes assistidos ainda era de Belo Horizonte e região metropolitana. Hoje nós não temos mais esse quadro. Então, houve aí uma necessidade da universidade, implementar uma política mais robusta de assistência estudantil para acolher esses estudantes, né, socioeconomicamente vulneráveis que entravam pela lei de cotas e que vinham de outras cidades, de outros estados, principalmente, com relação à política de moradia, né?! (G4).

A adesão ao SiSU é incentivada pelo MEC, mas se trata de uma prerrogativa das universidades, sendo que a grande maioria o adota como único processo, mas há IFES que o adotam de forma parcial.

Em novembro de 2014, o Conselho Universitário criou, fixando suas competências e estrutura, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantil (PRAE), com foco orientado para as questões estudantis, em face dos contextos que envolveram a implementação de grandes políticas federais no âmbito da UFMG, como:

> Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI; a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, conhecida como Lei das Cotas; o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES e também a adesão integral da UFMG ao Sistema de Seleção Unificada-SiSU, que alterou a forma de ingresso de candidatos nos cursos presenciais de graduação da Universidade.[5] (TRECHO DE ATA).

A PRAE foi estruturada com base em três eixos principais: o primeiro ligado à política de assistência estudantil; o segundo, às políticas de ações afirmativas; e o terceiro, ao incentivo da produção científica, de forma contemplar o acolhimento e a indução de propostas advindas do corpo discente. De acordo com um gestor, os eixos da PRAE condicionam a permanência na universidade: "A permanência tem a assistência, tem ação afirmativa e tem o apoio acadêmico, pois são exatamente esses os três eixos da PRAE". (G9)

Ocorreu uma grande alteração em relação às competências da FUMP, que antes da PRAE, passando a cuidar tanto das políticas de assistência quanto da implementação dos recursos. Nesse aspecto, um dos gestores pontuou: "Depois da criação da PRAE, houve uma estratégia da gestão de apagamento da FUMP, sabe, tirando o processo decisório. Antes, a FUMP tomava a decisão. Agora, não. A FUMP recebe ordens, entende?" (G1). Outro gestor apontou que já era uma reivindicação estudantil o repasse das decisões acerca da assistência para a UFMG:

[5] Ata da Reunião Extraordinária do Conselho Universitário realizada em 11 de novembro de 2014.

> O movimento estudantil da UFMG sempre resistiu a que a assistência estudantil fosse de uma fundação universitária, como é a FUMP. Então a FUMP tem também, ao longo dos seus 92 anos, uma resistência do movimento estudantil. Não é o que a FUMP faz propriamente, é ao fato de ser uma fundação porque os estudantes entendem que quem tem que cuidar disso é a própria universidade, sem a existência de uma fundação. Porque eles entendem que deve ser uma política universitária (G9).

Em julho de 2015, considerando o processo de implementação de ações com vistas à inclusão social no contexto universitário, o Conselho Universitário aprovou o estabelecimento de normas que autorizavam o uso do nome social no âmbito da UFMG. Em maio de 2016, instituiu mecanismo normativo interno de "erradicação de todas as formas de intolerância, discriminação e violação de direitos humanos na construção de uma sociedade mais justa", aprovado pelo Conselho Universitário, com previsão de medidas punitivas a qualquer membro da comunidade que incorrer de atos dessa natureza (UFMG, 2016b, p. 1). De acordo com um gestor, essas normas foram a resposta da UFMG a toda forma de opressão:

> *Taí* essas resoluções. Não é para judicializar a vida. É para dizer "Olha, nós temos que fazer aqui um contrato social, já que ainda não colocamos em prática o contrato social tal como sonhamos na história." A ideia de um lugar em que todos possam estar, viver e ser, e agir. E esse espaço é um desejo nosso e esse desejo está no horizonte e vamos a ele, vamos lutar por ele. Agora, nós temos que enfrentar aquilo que nos impede de chegar lá (G9).

Por meio de processo à parte da Lei de Cotas, há ainda na UFMG o Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas, aprovado em 2009 e instituído, em caráter permanente, em agosto de 2016[6]. Isso também foi pontuado por um gestor:

> A nossa escola ainda tinha uma questão de cotas para indígenas. Que a gente tem as nossas vagas, as nossas vagas formais e mais duas, essas vão além dos nossos 45, né, por semestre?! Mais duas que podem entrar indígenas, que é uma seleção à parte, um vestibular à parte, completamente à parte (G1).

Em 2018, a UFMG instituiu a Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social (CPAAI), com vistas a promover a construção de estrutura para a "etapa de avaliação complementar à autodeclaração, por meio da heteroidentificação fenotípica – que significa avaliar características visíveis do candidato, as quais, combinadas, o tornam socialmente reconhecido (ou não) como pessoa negra". (UFMG, 2019b)

[6] No ano de 2009, as vagas suplementares foram aprovadas apenas para as unidades: Instituto de Ciências Agrárias, Instituto de Ciências Biológicas, Escola de Enfermagem, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Medicina e Faculdade de Odontologia. Em 2016, o Conselho Universitário autorizou a expansão do Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas para todos os cursos de graduação da universidade.

Cabe aqui pontuar que antes desse formato a UFMG procedia à análise documental apenas, via carta de cada candidato, com as justificativas devidas relacionadas à autodeclaração de pertencimento étnico-racial. Em 2017, houve na universidade 61 denúncias relacionadas ao ingresso na modalidade raça/cor, por supostas fraudes no processo. Foi, então, instituída comissão de sindicância, que resultou em processos administrativos disciplinares, conduzidos de forma individual. Em fevereiro de 2021, o Conselho Universitário decidiu pelo desligamento de 22 estudantes, após constatar uso indevido das cotas.

A ocorrência de fraudes no início da implementação da Lei de Cotas foi considerada pelos gestores como obstáculo, como atestam os depoimentos a seguir:

> O único empecilho que eu acho que acabou exigindo da universidade, um acompanhamento mais rigoroso, à medida que a lei foi sendo implementada, foi a questão das fraudes... em relação a questão racial, né?! De fato, isso houve, né?! Isso foi para a mídia, não apenas na UFMG, mas em várias universidades. [...] Então eu acho que esse foi o grande obstáculo, chegar num formato em que essas fraudes fossem anuladas. E que a lei de cotas pudesse cumprir o seu propósito, que é permitir a inclusão dos estudantes, de grupos sociais que, historicamente, estavam excluídos do ensino superior. [...] mas até chegar nesse formato e aí essa é a minha avaliação, que poderia ter sido acelerado. Eu entendo que alguns estudantes que tinham o direito à vaga deixaram de ocupar a vaga. (G4).

> Então, a própria questão da cota, das denúncias que tiveram [em relação às fraudes na UFMG]. O trabalho que a comissão [Sindicância de apuração instalada para apuração das denúncias] fez foi impecável e foi longo, cuidadoso, com muita dedicação. Eu via, assim, um cuidado muito grande, sabe, para não ser injusto. Com a participação muito forte da comunidade estudantil, dos técnicos administrativos, de docentes. Então, eu vi um movimento muito importante na nossa instituição em relação a isso (G6).

> Então, nos primeiros momentos de instalação das cotas isso foi um problema, isso foi um problema, principalmente, concentrado nos cursos de alta demanda. Não consta que isso tem acontecido em nenhum curso de média para baixa demanda. Mas é algo que chegou a, de fato, significar uma ocupação indevida, uma parcela até expressiva das vagas [...] No que diz respeito a esse aspecto, talvez a gente pudesse ter previsto isso no momento inicial, não o fizemos. No que diz respeito ao que foi feito, dado que isso apareceu, se tornou público o problema, acho que a universidade conduziu bem a questão (G7).

> Comissão de heteroidentificação porque tem estudante que não é negro, negra se achando no direito de usurpar a vaga de quem faz jus à vaga. "O que isso? Vocês vão fazer comissão de heteroidentificação? A pessoa vai ter que ficar na frente de uma banca para provar que ela é negra?" Sim, sim porque a autodeclaração "Eu sou negro, eu sou negra. Eu me apresento como tal na autodeclaração." Infelizmente... fraudes. "Então, além da carta, vamos pra um segundo movimento. Vai ter a autodeclaração e vai ter a carta consubstanciada. OK, vamos para esta perspectiva." Fraudes... fraudes. "Ah é? Então nós vamos ter que enfrentar essas fraudes de modo ainda mais contundente." Comissão de heteroidentificação. Um dos maiores acertos da UFMG para garantir a presença de estudantes negros e negras na universidade e que também é resultado da luta do movimento negro, dos estudantes negros dentro da UFMG... (G9).

Os apontamentos dos gestores nesse sentido corroboram com as afirmações de Magalhães e Severino (2017) acerca da necessidade de promover alterações internas no processo de implementação.

Um gestor pontuou que o trabalho ainda não foi finalizado e que as comissões envolvidas nos processos trabalharam bastante com isso:

> Eu fui presidente de duas comissões de sindicância que avaliaram denúncias de fraudes e foi um trabalho hercúleo assim, foi um trabalho gigantesco, desgastante e que ainda está em processo, ainda não se concluiu a averiguação de todas as denúncias (G8).

A partir de 2018, ou seja, no ingresso letivo para 2019, a CPAAI vem atuando de forma complementar à autodeclaração e se responsabiliza pelos procedimentos de heteroidentificação dos candidatos selecionados na modalidade raça/cor, cuja análise envolve a condição étnico-racial e se tornou obrigatória para que os candidatos efetivem suas matriculas (UFMG, 2021). Além desse processo, a Comissão atua com demandas de formação do tema "Ações afirmativas" para servidores no assessoramento e consultoria para os diversos órgãos da UFMG (UFMG, 2018). Acerca da contribuição da comissão para a comunidade universitária, cita-se o seguinte relato:

> E, também, contribuiu muito para formar muita gente da comunidade, que nem fazia ideia do que se tratava, não só heteroidentificação, mas relações raciais de uma maneira geral.[...] Mas de perceber como que esse debate, ele pode ser, talvez, o primeiro debate mais profundo que pessoas com doutorado e pós-doutorado fizeram. Então, se é verdade isso para essas pessoas, certamente também é para quem está ingressando na universidade. Então, ao mesmo tempo que precisa ser um processo de controle, da finalidade da política, mas tem que ser também um processo educativo, em que as pessoas pensem sobre a sua autodeclaração. (G8).

As diretrizes tomadas para as adequações vêm alterando a percepção dos gestores (BERTERO, 1979) e permitindo a ampliação do debate sobre o engajamento da comunidade acadêmica (SOUSA; NASCIMENTO, 2019).

O ano de 2018 marcou a universidade com o grande quantitativo de ingressantes com deficiência nos cursos de graduação. Esse marco decorreu da implementação do texto legal da Lei 13.409/2016, que incluiu a pessoa com deficiência na reserva de vagas da Lei de Cotas. Declara a UFMG: "Ingressaram mais de 700 candidatos, o maior contingente de estudantes com deficiência que ingressou de uma só vez em cursos da Universidade" (UFMG, 2018, p. 41). Nesse momento, o NAI, criado em 2015, passou a incorporar toda a demanda da universidade voltada para o apoio de inclusão e acessibilidade dos estudantes com deficiência.

Estruturalmente, experimentou substancial expansão, via "ampliação de instalações e contratação de novos servidores com capacitação adequada." Sobre esse aumento, os gestores relataram:

> Pensando nas três categorias aí de cota, a cor e raça era mais frequente, mas a questão da deficiência eu acho que é relativamente recente que essas demandas têm chegado, eu percebo isso. Não sei se é em todas as unidades, mas na nossa, especificamente. Então, renda, cor e raça já era uma coisa mais comum, mas a questão da deficiência que eu senti que tem vindo de uma forma mais recente (G6).

> Então, é muito difícil que uma instituição, que embora a gente já tenha tido alunos com deficiência em alguns cursos antes da cota, no momento em que a cota é implementada, ela traz para a universidade um contingente significativo de pessoas nos diferentes cursos e que trazem demandas distintas. Teve docente, por exemplo, que nunca tinha tido a oportunidade de ter, na sua sala de aula, um aluno cego. Então, dar aula para um aluno cego é muito diferente de dar aula para um aluno que não tem deficiência. Então, ele teve que se reinventar, ele teve que aprender com isso. Isso traz, de fato, dificuldades. Isso traz, de fato, resistência. Eu estou falando do docente, mas existiu e existe também em algum aspecto, questões atitudinais de diferentes âmbitos... alunos, servidores. [...] Então, hoje a universidade é muito diferente de 2018, que foi quando implementou a vaga para pessoa com deficiência (G10).

Em seu relatório de gestão de 2018, a UFMG considerou o processo de acessibilidade como um dos mais desafiadores, principalmente no que se refere aos recursos orçamentários, uma vez que a reformulação física dos *campi* demandaria valores bem superiores àqueles repassados para demandas estruturais (UFMG, 2018). Sobre isso, outros gestores relataram:

> [...] o quanto nós tivemos dificuldades e aprendemos quando começamos a inserir, no nosso contexto da unidade, pessoas com deficiência. A cota, ela também atende as pessoas com deficiência, mas nós não estávamos preparados. Nós, individualmente, gestores, professores, alunos e técnicos, né, não estávamos preparados para isso e, também, a instituição [...]Mas na situação, principalmente, dos deficientes eu acho que a gente aprendeu fazendo. Quando nós nos deparamos com a situação, nós já tínhamos alunos deficientes [...]. E aí a gente teve que aprender a lidar com isso. (G3).

> É uma pluralidade que tem que se lidar no dia a dia que é muito grande. Então, o preparo dos próprios docentes, técnicos administrativos em receber, especialmente, essas pessoas com deficiência. Eu acho que é uma coisa que ainda precisa trabalhar mais (G6).

> Eu acho que os principais desafios... recursos porque a chegada desses alunos na universidade demanda infraestrutura adequada, física. Demanda equipamento adequado, demanda formação de professores. Eu acho que recurso financeiro é a principal questão. Eu acho que formação de professores é uma questão. Sensibilização da comunidade como um todo porque você passar a pensar, por exemplo, os seus eventos de forma acessível, a sua aula de forma acessível, o atendimento ao público de forma acessível. Então, isso envolve diferentes locais, diferentes nichos que têm que ser formados e sensibilizados para a questão da acessibilidade e da inclusão (G10).

Existe a compreensão por parte dos gestores quanto à necessidade de promover uma alteração estrutural para permitir a acessibilidade aos espaços de forma universal e constitucional

(ARAÚJO; MAIA, 2016), mas a indisponibilidade de recursos financeiros faz com que o processo ocorra de forma lenta.

Os gestores também apontaram como o desconhecimento e a falta de preparo e de interação no dia a dia do contexto universitário:

> Desconhecimento em relação a deficiência e desconhecimento do apoio que a gente poderia ter na universidade. Por isso, eu mencionei na resposta anterior de que nós deveríamos ter sido preparados pra esse momento. (G3).

> Existe, muitas vezes, uma resistência atitudinal até por insegurança e medo de como lidar. "Será que eu posso falar com essa pessoa dessa forma?" Não é nem que não quer ajudar, mas é porque não sabe como fazer. Então, a instituição ela precisou ser treinada, orientada, tem sido processual (G10).

Outro desafio apontado por um gestor diz respeito à quebra de paradigmas relacionados às pessoas com deficiência, no sentido de que a deficiência, mesmo nos tempos atuais, ainda está muito vinculada ao assistencialismo (DINIZ, 2009). Nesse sentido, o NAI teve que atuar juntamente com os alunos e com suas famílias no contexto que envolve o ensino superior. O relato a seguir enfatiza que no ensino médio, muitas vezes, há uma condução da aprendizagem por meio de processos pedagógicos pouco autônomos, fazendo com que alunos com deficiência contem com o apoio muito aproximado de tutores e da família. No ingresso no ensino superior, esse assistencialismo precisou ser desconstruído, com ênfase na autonomia dos estudantes.

> Então, essa foi a primeira coisa importante, porque se a gente inclui as pessoas com deficiência na instituição, acreditando que a deficiência está no indivíduo e não no contexto, dificilmente a gente consegue mudar aquela comunidade acadêmica no sentido de acolher essas pessoas que estão chegando. Então, acho que essa foi uma questão muito importante. Consequentemente, pensando assim, a gente entende que a pessoa com deficiência, ela tem que ter o suporte necessário para o desenvolvimento das suas atividades no contexto acadêmico, aquilo que é, de fato, imprescindível e não aquilo que a pessoa deseja. Porque são coisas diferentes. Eu posso desejar "Eu quero ter na minha sala comigo um monitor o tempo todo." "Opa, peraí, vamos verificar se, de fato, você precisa desse monitor ali." Então, a gente tira a questão do assistencialismo e vai para a questão da assistência. [...] O assistencialismo não deixa a pessoa crescer, o assistencialismo, ele não ensina a caminhar, ele mantém aquela pessoa naquela condição ali o tempo todo e não é isso que a gente queria. Eu acho que essa foi uma premissa muito importante para o trabalho do NAI (G10).

Até 2020 a UFMG seguiu com sua atuação direcionada aos aspectos de inclusão social e com a formulação de novas perspectivas acerca da diversidade que a o ambiente organizacional da UFMG passou a vivenciar. Contudo, em março de 2020, diante da disseminação mundial do novo coronavirus, as populações foram sendo acometidas pela doença Covid-19 e as aulas presenciais foram suspensas, situação que impactou todas as instituições de ensino, o que não

foi diferente na UFMG. A UFMG suspendeu suas atividades presenciais de ensino em 18 de março de 2020 e as administrativas em 23 de março de 2020, incluindo os restaurantes universitários. A partir de junho de 2020, com o cenário favorável à retomada das atividades didáticas, mediante a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a UFMG, por meio de seus órgãos NAI, PRAE e da fundação FUMP, voltou sua atenção especificamente para a inclusão digital dos alunos de baixa renda, condição essencial para a equidade no ensino remoto (ARRUDA, 2020).

As ações de assistência estudantil, implementadas em 2020, envolveram auxílio emergencial e imediato repassado aos estudantes assistidos no mês de março, cujo valor foi fixado em R$ 200,00. A partir de abril, o benefício passou a ser denominado "auxílio complementar", sendo repassado aos alunos assistidos pela FUMP, com base nos níveis de assistência. Até que a UFMG conseguisse formatar todas as questões da assistência nesse período, ocorreram muitas discussões e muitos desafios, como relatam os gestores:

> Com a pandemia, a bolsa material acadêmico virou o quê? A gente precisa dar acesso à internet aos estudantes e material, computador. Um computador, mesmo que seja de mesa, um *leptop* e aí... foi muita discussão, muita discussão... muita briga.. os estudantes... é... foi muito conflito, *Nossa Senhora*...os estudantes na PRAE, no conselho da PRAE [...] Mas tudo que FUMP propunha que era um pouco mais comedido do ponto de vista do recurso, a PRAE acabava tendo que ceder mais porque a pressão dos estudantes era imensa... imensa, imensa. E o recurso não tão imenso assim. Mas aí acabou que a universidade socorreu com recurso próprio e a gente conseguiu fazer uma operação disso, né?! [...] Assim, vendo com distanciamento da coisa, hoje passado um ano, né, daquele... daquele... *noh*, da pior fase que a gente teve ... foi uma discussão muito democrática, um acesso muito interessante que a gente conseguiu proporcionar para os estudantes. Pode não ter sido perfeito. Ah com certeza, pode. Pode não ter sido perfeito, né?! Mas que a gente conseguiu muito, a gente conseguiu. (G1).

> Olha, Fernanda, eu acho que hoje em dia a gente falar da universidade ou do contexto social não tem como não falar de pandemia. [...]Mas nós fomos pegos de surpresa, ninguém estava preparado para uma pandemia. [...]Então, foi um grande desafio para a gestão. [...] E sofremos uma pressão muito grande e essa pressão a gente sofreu dos alunos, dos servidores, dos familiares. Que todo mundo está vivendo a mesma condição. (G3)

> No momento da pandemia, esses desafios se multiplicaram. Na perspectiva de que os restaurantes foram fechados. [...] Ou muito mais do que isso, porque aí o estudante passou a exigir da universidade uma ação mais efetiva para garantir alimentação, que foi o auxílio complementar. [...] Mas com a adoção do ensino remoto, em qualquer lugar que ele estivesse, ele teria de ter acesso à internet de qualidade o suficiente para assistir uma aula no Microsoft Teams, por exemplo, que é um programa muito pesado, que exige muito. Então, além de equipamento, né, com câmera, microfone, que muitos estudantes não tinham, eles usavam os da UFMG (G4).

O processo de inclusão digital dos estudantes envolveu a abertura de chamadas: (i) Chamada Inclusão Digital modalidade I: aquisição de equipamento tecnológico de informação e de comunicação; (ii) Chamada Inclusão Digital modalidade II: contratação de serviços de internet, softwares e outros; (iii) Chamada Inclusão Digital modalidade III: empréstimo de notebook; (iv) Chamada Inclusão Digital modalidade IV /estudantes PCD: equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) e/ou Tecnológicos; (v) Chamada Inclusão Digital/Modalidade V - Aquisição de equipamento tecnológico de informação e de comunicação (notebook ou tablet) para estudantes indígenas e quilombolas; e (vi) Chamada Inclusão Digital/Modalidade VI - contratação de serviços de internet, softwares e outros para estudantes indígenas e quilombolas.

Considerando todo o cenário que a pandemia desvelou em relação à população de baixa renda (BARRETO *et al*., (2020) e por se tratar do grupo de alunos que, em que grande parte, advém das universidades federais no contexto de ingresso por meio da Lei de Cotas (FONAPRACE, 2019), as políticas internas assistenciais tornaram-se elementos de destaque institucional.

Considerando as informações contidas nos documentos das chamadas e nos resultados dos processos, não foi possível realizar uma análise comparativa de oferta e procura para verificar a porcentagem de alunos contemplados. Informações da PRAE apontam: “Mais de cinco mil estudantes foram contemplados/as nas diversas chamadas publicadas nos meses de julho e agosto, com recursos para aquisição de equipamentos e de serviços de internet” (PRAE, 2020).

Em 2020, a assistência permaneceu em grande parte dos benefícios concedidos aos alunos já assistidos, sem a ocorrência de novas demandas. O benefício “auxílio transporte” foi suspenso. As ações e os programas culturais foram adaptados, mediante a realização de algumas atividades virtuais. A assistência à saúde também foi adaptada e prestada aos estudantes assistidos em formato remoto. No quadro 8, analisam-se as ações de assistência estudantil da UFMG em 2020, especificamente.

Quadro 8 – Programas e Ações Implementados na Pandemia - Março a Dezembro de 2020

ASSISTÊNCIA NA PERSPECTIVA DO PNAES	INSTRUMENTO DE OFERTA	FORMATO DO AUXÍLIO
Moradia estudantil	Renovação / sem novas ofertas	
Alimentação	Automático para assistidos	- Auxílio emergencial e imediato - Auxílio complementar
Transporte	Suspenso temporariamente	
Atenção à saúde	contínuo	- Atendimento médico e psicológico formato remoto
Inclusão Digital	Chamada	- Aquisição de equipamento
		- Empréstimo de notebook
		- Serviços de internet
		- Equipamentos específicos para alunos com deficiência
Cultura	Circuito Cultural	- Ações e eventos artístico-culturais gratuitos virtuais
Esporte	Suspenso considerando medidas de distanciamento	
Creche	Renovação / sem novas ofertas	Bolsa Auxílio
Apoio pedagógico	Chamada	Aquisição de equipamento
		Empréstimo de notebook
		Equipamentos específicos para alunos com deficiência
Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência	Chamada	Equipamentos específicos para alunos com deficiência

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Em relação aos equipamentos repassados aos alunos, outra estratégia utilizada pela FUMP foi fazer campanhas de doação na comunidade acadêmica. De acordo com um gestor, esse movimento foi bastante profícuo: "A FUMP já recebia doação de computadores e aí a gente fez uma chamada para a comunidade em geral de quem queria doar, né". (G1).

Os recursos das assistências suspensas foram direcionados para outras ações emergenciais, por exemplo, a aquisição de computadores, o que gerou certo conflito com o corpo estudantil. Todavia, foi uma ação necessária naquele momento, como pontuou um gestor:

> Os estudantes ficaram bravos conosco quando nós suspendemos o auxílio-transporte ano passado. Falei 'Gente, mas como é que eu vou manter o auxílio transporte se vocês não estão indo ao *campus*? Se não estão indo para os lugares de estágio. Agora, suspender o auxílio-transporte não é economizar o dinheiro. Nós vamos investir o mesmo dinheiro lá na compra de *notebooks* para vocês, porque vocês vão estudar de casa.' Então, esse debate, olha... durou quase meses. Ficaram chateados "Não... porque a gente usa esse recurso..." Eu disse 'Gente, olha é impossível justificar o auxílio transporte com a universidade com atividade suspensa. Agora nós não vamos deixar esse dinheiro parado... é o sinal da internet, é o *notebook*...' (G9).

No final de 2020, de acordo com um gestor, o MEC criou o projeto de inclusão digital, denominado "Alunos Conectados":

> Agora, mais recentemente, no final do ano passado [2020] na verdade, o MEC criou um programa "Alunos Conectados", que faz chegar até os estudantes, através de um chip de celular, pacote de dados. Então, a UFMG, a FUMP tá fazendo agora, né, a migração dos estudantes de pacote de dados do recurso financeiro para o celular, para que ele tenha o pacote de dados. Essa é uma política do MEC para todas as universidades (G4).

O projeto citado, que proporciona internet móvel aos alunos para a continuidade dos estudos, atendeu 97 IFES, totalizando a distribuição de 150.061 unidades de chips (RNP, 2021).

A pandemia ocasionou outro agravante, a saúde mental, tema apontado por um gestor e que Gusso *et al*. (2020) também mencionaram como problemática ampliada pela pandemia:

> Agora outros [desafios] que a gente vem vivenciando, alguns casos que chegam até nós é a questão da saúde mental, que tem aparecido como um grande desafio. Então são pessoas que já vêm de uma fragilidade histórica e, nesse contexto também, eu acho que isso agrava e tem algumas relações. Então, a gente já viu questões de pessoas que já sofrem preconceito pela sua deficiência, de estarem realmente em um quadro de sofrimento mental, talvez maior que os outros.[...] Muitos perderam o emprego, a família perdeu a fonte de renda. E tiveram que conciliar o estudo também e buscar alternativas para aumentar a renda (G6).

No período da pandemia, a PRAE, o NAI e a FUMP promoveram ações específicas de auxílios e inclusão digital para os alunos. A acessibilidade durante o ERE foi um desafio apontado por um gestor:

> [...] quando a gente fez o guia do ensino remoto emergencial, nesse guia a gente sentiu a necessidade e isso foi uma coisa colocada pelo NAI, colocada por nós do CAED, por quê? Como a gente atendia os professores, e tínhamos que preparar o material para o professor ministrar a disciplina, o aluno com deficiência estava lá dentro da sala do professor e o professor, presencialmente, podia até sanar algumas dúvidas e auxiliar o aluno. À distância, isso não era possível. Então a gente começou, também, a ter necessidade de preparar o material de forma que ele se tornasse mais acessível, mas nós temos limitações técnicas, não só de formação e capacitação da nossa equipe, como de equipamentos mesmo. Como fazer a produção para maior acessibilidade, considerando aquela gama, né, da classificação das deficiências como um todo. Porque a gente pensa muito na deficiência auditiva, na deficiência motora e na deficiência visual, mas tem outras deficiências que a universidade incorpora (G3).

No período de análise desta pesquisa, 2012 a 2020, percebeu-se que a UFMG passou por grandes mudanças para atender à Lei de Cotas e aos mecanismos legais do Ensino Superior Federal, direcionando a lupa para questões como assistência, acessibilidade, inclusão social e respeito à diversidade. O quadro 9 descreve alguns dos principais processos decisórios da gestão de adaptação no decorrer da implementação da Lei de Cotas.

Quadro 9 – Alterações Estruturais, Normativas e Ações Inclusivas na UFMG - 2012 a 2020

ANO	AÇÃO	OBJETIVO	PROCESSO DECISÓRIO
2012	Estabelece 12,5% para cotistas	Atender Lei de Cotas	CEPE
2013	Adesão Integral ao SiSU	Atender Lei de Cotas	Conselho Universitário
2014	Proibição de Trotes Estudantis	Acolher estudantes e integrá-los à comunidade universitária, por meio de práticas de caráter social, cultural e solidário.	Conselho Universitário
2014	Criação da PRAE	Foco nas questões estudantis	Conselho Universitário
2015	Autoriza Uso do Nome Social	Proteção dos Direitos Humanos	Conselho Universitário
2015	Institui o NAI	Proposição e coordenação de ações para apoio à pessoa com deficiência	Reitor
2016	Proíbe violações aos direitos humanos e promove a erradicação de atos discriminatórios	Proteção dos Direitos Humanos	Conselho Universitário
2017	Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação	Adoção de Política de Ações Afirmativas para a inclusão, nos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e com deficiência.	CEPE
2018	Comissão Permanente de Saúde Mental da UFMG (CPSM)	Consolidar a política de saúde mental na UFMG	Reitor
2018	Inauguração da 3ª unidade de Moradia Universitária da UFMG, com três quartos adaptados para acessibilidade	Atender demanda crescente por moradia	FUMP
2018	Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social	Avaliar a inserção dos estudantes cotistas com vistas a aprimorar a permanência e as medidas de autodeclaração aplicadas na entrada do estudante.	Reitor
2018/2019	Amplia a estrutura do NAI	Garantir atendimento à crescente demanda de alunos com deficiência	Reitor
2019	Aquisição de veículo adaptado	Garantir locomoção de pessoas com dificuldade de mobilidade entre unidades do Campus Pampulha, priorizando alunos.	NAI/FUMP
2019	Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão (CPAAI)	Realizar procedimento de heteroidentificação para confirmação da condição racial de ingressantes e outras ações com foco na comunidade.	Reitor
2020	Ações emergenciais Pandemia	Propiciar auxílio e inclusão digital de alunos de baixa renda	PRAE, FUMP, NAI e FUMP

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

No período em análise, a UFMG foi respondendo ao ambiente interno, por meio de demandas vindas dos próprios estudantes, e do ambiente externo, considerando o desenrolar das práticas sociais e das políticas e culturais por que vinha passando o País. Um gestor destacou algumas das principais respostas da UFMG:

> O que que a UFMG criou em 2015? O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Olha aí, olha a UFMG dizendo assim "*Pera* lá, tem que responder aqui". E o NAI está aí tentando elaborar políticas. Olha, esses estudantes chegam e o clima na universidade não é simples, as exigências acadêmicas não são simples. Nós temos também que cuidar da saúde mental. O que que aconteceu na UFMG? Criou-se a política de saúde mental e tem hoje uma comissão permanente de saúde mental, por quê?

> Porque não basta entrar, é preciso entrar, ficar e é preciso ser cuidado e cuidada. [...]. Os direitos humanos, circulação de pessoas, novas pessoas, novos sujeitos, novas práticas na UFMG, opressões daqui e dali. As tensões cresceram e o que fez a universidade? Resolução dos direitos humanos, promulgada em 31/05/2016. [...] O país em ebulição desde 2013. 2015, 2016, todas as questões culturais, econômicas, políticas explodindo no país [...] Então, resolução dos direitos humanos. Quais foram as reivindicações, por exemplo, da comunidade LGBTQIA+? O direito de escolher o seu nome, o que fez a UFMG? Resolução do nome social. O que estava acontecendo na UFMG desde a sua fundação? Os trotes opressivos, racistas, ridículos e o último deles foi um marco, um marco e uma marca terrível na história da UFMG. Aquele feito na Faculdade de Direito por estudantes que praticaram o trote racista contra estudantes que levou o Conselho Universitário a suspender um e a expulsar outro, a desligar da UFMG outro. O que que se criou na UFMG para combater racismo do trote, a opressão do trote? A resolução que proíbe o trote. Não proíbe a alegria do encontro, não proíbe a alegria de todo mundo chegar para a universidade. Proíbe o fascismo de um trote racista. [...] Acabou o trote totalmente? Não, mas nós temos uma resolução para combater o trote fascista. [...]Havia fraude, o que que nós criamos? A comissão permanente de ações afirmativas e inclusão.[...] Não é para judicializar a vida. É pra dizer, olha, nós temos que fazer aqui um contrato social, já que ainda não colocamos em prática o contrato social tal como sonhamos na história. A ideia de um lugar em que todos possam estar, viver e ser, e agir. (G9).

Considerou-se importante apontar tais ações da UFMG, e aqui cabe ressaltar que, no âmbito dos órgãos e das unidades acadêmicas, foram formatadas e implementadas ações com a mesma finalidade, considerando ora a realidade da universidade como um todo, ora da comunidade local. Na PROGRAD e, principalmente, na PRAE e no NAI, encontram-se no decorrer desse período, ações específicas voltadas para a inclusão social e a acessibilidade.

A PROGRAD lançou editais de fomento para o Programa de Apoio a Projetos Estruturantes de Laboratórios para o Ensino de Graduação, o que serviu tanto para a informatização e a modernização quanto para a promoção da acessibilidade nesses ambientes, por meio da promoção de novas metodologias pedagógicas. Outra alternativa encontrada pelos gestores foi a formatação de projetos para atualização das estruturas para tentativas de captação externa de recursos. Um gestor pontuou a importância dessas ações para as unidades acadêmicas:

> Então, com recurso próprio da unidade, a gente não teria como viabilizar isso, a gente tem que realmente buscar, via Pró-Reitoria de Planejamento, de Administração, uma opção. Então, chegou uma oportunidade [...] da gente estar buscando para melhorar outras estruturas que tenham um investimento maior, e que é necessário [oportunidades de captação de recursos externos via projetos. Ex: Emendas parlamentares, programas governamentais para o ensino, dentre outros]. Tanto para aqueles que precisam de acessibilidade maior e também a comunidade como um todo. Então são, muitas vezes, estruturas muito antigas que precisam ser atualizadas.

A PRAE e o NAI lançaram ao longo do período analisado editais de projetos exclusivos para as temáticas “Ações afirmativas” e “Apoio à inclusão e promoção à acessibilidade”,

envolvendo ações e projetos desenvolvidos localmente no âmbito de grande parte das unidades acadêmicas. Do mesmo modo, a PROEX direcionou seu foco para a inclusão social, sendo que os editais passaram a garantir vagas específicas em projetos, modalidade "ação afirmativa" e vagas específicas para alunos cotistas. Na pesquisa, também houve a implementação de ações afirmativas para a concessão de bolsas de pesquisa. Na pós-graduação, o CEPE aprovou, em 2017, a política de ações afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência nos cursos *stricto sensu*. Nesse aspecto, os gestores ressaltaram:

> E aí começaram a vir as resoluções seguintes. Então, por exemplo, atualmente até a pós-graduação tem cota. A seleção da pós-graduação. [...] A extensão mesmo, ela colocou as ações afirmativas e a possibilidade de contemplar pessoas que, talvez até pelo rendimento global, não conseguiria chegar. Então até hoje funcionam, perfeitamente. Toda seleção, entram as cotas de ações afirmativas (G5).

> A reserva de vagas na pós-graduação, aprovada dentro do Conselho Universitário. E que foi, também, uma luta do Programa Ações Afirmativas... (G9).

4.3.3 A Percepção dos gestores acerca da implementação

No processo de formatação teórica desta pesquisa, os elementos regulativos e normativos (SCOTT, 2013) foram apreendidos como primordiais para a "transformação social" (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 2010). Aqui, tais elementos se referem àqueles orientados para a inclusão de pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência no ensino superior. As políticas públicas são respostas às problemáticas públicas (SECCHI, 2010) e a Lei de Cotas, nesse sentido, é a resposta para a problemática histórica do racismo, da exclusão de grupos e da desigualdade social.

No processo analítico da implementação, sendo a percepção dos "agentes implementadores" elemento necessário de exploração (SPILLANE; REISER; REIMER, 2002, p. 391), apontam-se trechos dos gestores da UFMG em que foi possível captar tais percepções pessoais do mecanismo, de forma alinhada aos elementos cultural-cognitivos, já que foi possível captar que o processo foi influenciado por diversas vertentes. Na perspectiva institucional, nota-se que há explicitação de elementos cultural-cognitivos no que diz respeito às "concepções compartilhadas" (SCOTT, 2013, p. 67, tradução da autora), na perspectiva das ações afirmativas no ensino superior, ou seja, enquanto política pública no cenário brasileiro:

> Eu acho justa. É ... adequada. Ela ... pode ser que talvez pode ser reavaliada, refinando um pouco mais alguns critérios, mas é como uma lei fazendo uma busca de inserção, de ampliação da assistência, do acesso à educação (G1).

> As ações afirmativas são muito importantes, não só nas universidades, mas em todos os âmbitos da sociedade de uma forma em geral. Eu acho que foi muito positivo, foi muito positivo, né?! Eu não vejo ponto negativo. Eu acho que a inclusão é absolutamente necessária, em qualquer espaço social e, inclusive, nas universidades, né?! (G2).

> Olha, Fernanda, eu acho que ela é uma lei necessária para o contexto social que a gente vive (G3).

> Eu acho que foi uma política muito bem acertada, muito importante. Uma política governamental, né, uma política de governo e não apenas de gestão. Então, acho que essa foi uma política acertada porque muitas universidades já vinham, à sua maneira... É, internamente, investindo em políticas de inclusão. (G4).

> É…Eu sempre falo que ela é necessária, sempre isso, que ela é uma lei necessária. [...] A da escola pública… E a gente vê pelos relatórios da universidade o que que aconteceu, né?! O que que ocorreu na universidade com relação à cotas. Sem prejuízo da bendita meritocracia que era tão falada, sem prejuízo (G5).

> Agora, especificamente, sobre a lei de cotas eu considero que ela é uma política pública de grande repercussão na garantia de um direito que é o direito de acesso às universidades públicas. Boa parte, pra não dizer a maior parte, vou dizer boa parte dos estudantes e das estudantes que entraram na universidade pública em razão da lei de cotas, é o primeiro ou a primeira da família que chega à universidade.[...] Então com um dos primeiros impactos, foi podemos dizer assim, a garantia desse direito, a democratização do acesso às universidades. [...] Só que a lei de cotas, por reservar cinquenta por cento das vagas para estudante de escolas públicas brasileiras e sabendo como sabemos que as escolas públicas tem uma população escolar predominantemente, majoritariamente, quase que totalmente constituída de crianças, adolescentes e jovens vindos de famílias com baixo poder aquisitivo, esse jovem e essa jovem não conseguiriam permanecer em uma universidade pública, do porte da UFMG, já que você está fazendo um estudo de caso na UFMG, não fosse o programa nacional de assistência estudantil instituído em 2010 (G9).

As IFES mantêm um processo bem colaborativo acerca de suas atividades administrativas e de condução de políticas internas, principalmente aquelas relacionadas às questões da assistência, e isso é percebido pelos gestores. Na perspectiva institucional, há explicações acerca desses processos, os quais podem ser entendidos como isomorfismo (DIMAGGIO; POWELL, 2005) na maioria das organizações. Contudo, considerando a complexidade organizacional das universidades (LEITÃO, 1993; AMARANTE; CRUBELLATE; MEYER JÚNIOR, 2017), tal processo é igualmente complexo e não advém apenas de outras universidades, mas também como produto de uma gama diversa de interlocuções a que a universidade se submete. Assim, além da interlocução com outras IFES, ficou evidente a inserção de mecanismos culturais advindos de outros grupos no processo de implementação, conforme relatado pelos gestores, como a própria diversificação da comunidade universitária, comunidades indígenas, pessoas com deficiência, grupos sociais e rede municipal:

> E...mas, tem uma interlocução com outras universidades sim, principalmente, dessas decisões. Por exemplo, o recurso que vai vir para as universidades, as vezes uma sabia antes das outras. "Como que nós vamos dividir o recurso assim?"... É... Tem muita discussão nesse FONAPRACE. (G1).

Ahh sim, essa interação entre as universidades é muito importante porque o MEC, ele dá autonomia para as universidades investirem no seu recurso, né?! Mas cada universidade, então, com essa autonomia e com as demandas que têm, até mesmo as experiências bem sucedidas ou as que foram experimentadas e não deu certo. Essa interação, ela é muito importante. Então o Fórum Nacional de pró-reitorias, que é o FONAPRACE, né, de assuntos estudantis e comunitários, ele tem um papel importantíssimo. (G4).

Mas... é... de uma forma como as coisas rolavam, a gente tinha muito contato com outras universidades. Eu fui até o Rio Grande do Sul. Tive a oportunidade de ver as experiências do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, né?! E do Rio Grande do Sul, evidentemente. Então a gente tinha contatos assim, esporádicos, não algo orgânico, mas tínhamos muitos contatos. E, do ponto de vista dos movimentos sociais, também. [...]E, esporadicamente, a gente entrava em contato com outras universidades, com outros setores. (G2).

E, nesse momento, eu tive a oportunidade de ter contato com comunidades indígenas, por meio dos alunos. Então, foi muito bom esse contato. E depois, quando os alunos chegam *pra* escola e eles começam a frequentar a escola, eles começam a trazer *pra* gente, também, alguns questionamentos que, às vezes, a gente não tinha percebido. [...] Então eu acho que isso abre outros horizontes. Do mesmo jeito que eu vejo comunidades... tem uma comunidade na universidade, que é até em parceria com a Medicina e outras Escolas que são das mulheres negras, das alunas, mulheres negras. [...] e hoje é um grupo muito consolidado e que traz experiências muito interessantes *pra* gente poder fazer a discussão. Então eu acho que, a questão de gênero, a questão de raça, de cor, traz mais perto da gente, *pra* gente poder discutir. O deficiente, né, a oportunidade que a gente teve ao fazer o seminário da acessibilidade. Eu te falo e até hoje eu repito isso para a universidade inteira. A minha ignorância em relação a questão da acessibilidade. Hoje é uma coisa que me atrai, que eu quero aprender, que eu leio mais, que eu busco mais uma interseção com o NAI para o trabalho [...] (G4).

Tinha, por exemplo, questão de saúde mental. Eu posso falar muito da minha área né?! Assim, eu estabeleci relações com a.... o GERASA [Gerência Regional de Atenção à Saúde/BH], para as questões de acesso à saúde, à saúde mental, o CERSAM [Centro de Referência em Saúde Mental/BH] tinha reunião toda hora. Tentava acessar esses instrumentos de, por exemplo, fazer uma interseção com os CRAS [Centro de Referência de Assistência Social/BH], que pudesse interagir com o da FUMP (G1).

Então, eram decisões sempre inspiradas pelas experiências de outros colegas, dialogadas, criticizadas. Dialogadas, também, com o movimento estudantil como eu falei. As decisões agora da ação afirmativa ou da comissão permanente também, elas estão sempre formadas pelo diálogo na comissão, com os coletivos de estudantes dentro da universidade e, também, com intercâmbios com outros colegas. Então, o fato de ser gestor de matemática em que eu também sou pesquisador, faz com que eu tenha contato muito frequente com pesquisadores de outras instituições. E isso faz também... aprimorando algumas decisões, algumas políticas (G8).

E, dentro da UFMG, o movimento estudantil foi decisivo o tempo todo. E o movimento estudantil que, por sua vez, também se reinventou [...]Então, assim se a gente pega as duas matrizes da PRAE. A matriz interna, FAE e movimento estudantil e a matriz externa os grandes movimentos sociais que me formaram, que formaram [trecho suprimido], que formam os estudantes, que pressionam a universidade e, portanto, quando a gente vai para um lugar como esse, um lugar institucional que nasce do zero, esse zero é relativo. Ele nasce do zero como instância, mas essa instância nasce a partir da experiência acumulada dos movimentos sociais e nos movimentos sociais internos da UFMG, que também são movimentos sociais. [...] A Matriz Movimentos Sociais e, também, temos aqui a

> matriz FONAPRACE que é o diálogo com as universidades espalhadas pelo Brasil inteiro. (G9).

> Uma coisa que ajudou muito foi consultar outras instituições, como as outras instituições estavam trabalhando. Então isso também ajuda. A gente tem uma ideia, tem uma proposta de ação, mas em algum aspecto encontra resistência ou dificuldade. Então, a gente buscava referências em outras instituições. Buscava entender como as outras instituições estavam trabalhando para a gente, inclusive, identificar se de fato a nossa proposta não cabia ou se nossa proposta era inovadora, se estava avançando um pouco mais [...] Então eu acho que essa era uma questão importante que a gente tinha como referência (G10).

Ainda nessa perspectiva de elementos cultural-cognitivos (SCOTT, 2013), percebeu-se uma compreensão de um movimento inverso, ou seja, a compreensão acerca do protagonismo da UFMG como referência para outras IFES:

> Eu tenho a impressão que, pelo menos no caso da extensão que é onde eu vivi mais... A gente era meio vanguarda. Então, basicamente as pessoas queriam a nossa informação... de como que a gente tava fazendo, que as pessoas queriam fazer também. Então, tinha muito essa colaboração. Por questão mesmo assim da UFMG ser uma universidade maior, mais antiga, já com o caminho mais corrido (G5).

> A UNB convidou a gente... Outro dia, eu participei de três seminários internos lá *pra* gente contar da experiência de criação aqui da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis porque eles, também, estão revendo lá a organização que eles têm. Então a gente está aí, aprendendo com as demais e quem sabe, também, já dando aí algumas experiências nossas. O pessoal da Universidade do Estado de Santa Catarina pediu para vir aqui, vieram seis pessoas, ficaram aqui conosco três dias, ainda antes da pandemia, para conhecer. Porque eles estavam criando lá a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Entregamos todos os documentos, visitamos tudo que nós tínhamos que visitar (G9).

Outro fato observado foi que alguns gestores pontuaram as próprias vivências para enfatizar alguns aspectos que contribuíram para a compreensão, o reforço e, até mesmo, a disseminação da importância das ações afirmativas e de apoio à permanência no ensino superior. Nesse aspecto, considera-se relevante apontar o peso da história individual deles (DREHER; VERA, 2015):

> Eu fui Fumpista [nomenclatura de aluno assistido pela FUMP]... eu na minha formação fui Fumpista. [...] Então a gente sabia na carne o quê que significa assistência estudantil para um estudante da universidade. [...] Então, a gente sabia na realidade de uma forma muito real *pra* gente o que que significa a assistência estudantil na vida da gente (G1).

> Pesaram o fato de eu ser negra, né, e querer, e batalhar... Eu fui a primeira diretora negra da FAE. Possivelmente, a primeira diretora negra, diretora não. Primeira pró-reitora negra da PROGRAD. É claro que essas coisas pesam. A gente traz uma história marcada no corpo. Coragem que a gente traz marcada no corpo. E eu sofria preconceito, sofri discriminações. Então eu sabia o que que era a implementação. Como era necessário implementar isso. (G2).

> Assim, embora eu seja de uma família de classe média [...] A minha história pessoal é de estar participando de movimentos sociais e tudo de uma maneira que, para mim, não houve nenhuma dificuldade de seguir no caminho que foi seguido (G7).

> [...] eu sou um estudante oriundo de ações afirmativas. Então, embora eu não tenha entrado por política de ingresso, porque o bônus é de 2009, eu ingressei em 2000, eu participei de um programa de ações afirmativas na Faculdade de Educação, coordenado pela Profa. [trecho suprimido], e esse programa de permanência, ele foi muito importante para construir as concepções sobre a ação afirmativa que eu levei para a gestão (G8).

> Pela experiência singular de lutas, mas também porque eles [o próprio gestor e outros gestores da pró-reitoria] têm vínculo com uma faculdade da UFMG, com uma unidade da UFMG que se tornou a referência fundamental para as políticas da PRAE e é preciso reconhecer com todas as letras. Esta unidade chama-se Faculdade de Educação da UFMG (G9).

> Eu sou Terapeuta Ocupacional, eu trabalho com a questão ocupacional, eu trabalho com a questão da independência, com a questão da autonomia. Então essa é uma visão que eu levei quando eu fui para o NAI, que é diferente quando a gente está lidando com outras áreas em algum aspecto, sabe? Então isso meio que pautou um pouco as diretrizes do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (G10).

Tais relatos corroboram também com Lima e D'Ascenzi (2013), quando consideram a interferência no processo devido visão de mundo dos implementadores. No caso da UFMG, percebeu-se que a visão de mundo dos implementadores no período analisado favoreceu tanto a implementação da Lei de Cotas quanto a abertura para processos internos voltados para, por exemplo, a permanência e inclusão dos estudantes cotistas na universidade. Parte dessa construção colocou muito em evidência o trabalho iniciado nos anos 2000 na Faculdade de Educação, e isso repercutiu de forma bastante orgânica para a formatação de parte dos gestores, conforme relatado em outros momentos e enfatizado por um gestor: "Eu reconheço aí as matrizes que deram sustentação à PRAE e às suas políticas. Não é à toa que os nomes que estão lá, em grande maioria na gestão da PRAE, são vinculados à Faculdade de Educação". (G9)

Sob o ponto de vista de uma gestão ampla da implementação, dois gestores apontaram o fato de que a gestão da UFMG 2014-2018 foi essencial para o processo de interação com os alunos e para as ações voltadas para os direitos humanos:

> Provavelmente, no que diz respeito a interação com os estudantes, aquela gestão 2014 foi uma gestão que se diferenciou bastante exatamente a partir do momento em que foi criada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (G7).

> A gente teve uma mudança de rumo, a partir de 2014, da gestão que entra naquele momento, de uma perspectiva mais voltada para os direitos humanos, mais voltada para a inclusão e democratização. O que permitiu avançar em algumas dimensões. (G8).

Tais apontamentos corroboram com Alperstedt, Matignago e Fiates (2006, p.20) quando colocam que a formatação estratégica de instituições de ensino depende "do estilo gerencial do líder" e de como este percebe o meio.

4.3.3.1 Processo decisório

O processo decisório da UFMG no período analisado envolveu muitas discussões e decisões colegiadas, com vistas a adequar as atividades internas ao novo regramento que a Lei de Cotas proporcionou. Nesse percurso, entendeu-se que, para assegurar a continuidade da legitimidade da universidade, houve um direcionamento decisório "prevalecente", alinhado com a nova legislação, proporcionando "valor simbólico" no âmbito da UFMG (AMARANTE, 2013, p. 39), na perspectiva dos pilares institucionais (SCOTT, 2013). Nesse aspecto, alguns gestores pontuaram a questão da uniformidade entre a equipe e o reitorado no início da implementação:

> Primeiro, unificar todos os diretores da PROGRAD nessa política. Então, era necessário. Tinha eu como Pró-Reitora, tinha o Pró-Reitor Adjunto e várias diretorias. Então, era necessário que a PROGRAD tivesse muito unificada nessa política. E, além disso, unificar a equipe do reitorado. E nisso aí, eu tenho que dizer, que o próprio... O Reitor apoiou muito as iniciativas nossas, né, o [trecho suprimido]. Porque era necessário unificar a também a equipe, não dava pra gente chegar dividido nem no CEPE, onde os pró-reitores acadêmicos, como são chamados, e o pró-reitor de recursos humanos têm assento [representação com direito a voto no órgão], muito menos no Conselho Universitário, onde não tínhamos assento, mas eu ia expor essa política e os membros do Conselho Universitário da época que decidiriam. Então foi necessário, assim, muito, muita... perseverança, né, para que a gente saísse com a melhor opção, não houvesse divisão. (G2).

> Então, nunca é uma decisão particular, o [trecho suprimido] nunca tem uma decisão isolada, a decisão dele é uma decisão construída nesse espaço público e institucional. Então se você me perguntar "você teve que tomar uma decisão sozinho?" Não, nunca, nunca e ainda bem que não. Eu sempre consulto [trecho suprimido]. Eu sempre consulto as diretoras nessas reuniões 'Vamos fazer isso, vamos fazer aquilo.' Dentro dessas reuniões eu apresento a minha posição. 'Olha, eu defendo isso.' Se a minha posição for acolhida pelas demais, ótimo, se ela não for acolhida... (G9).

> A decisão, é lógico, que ela era sempre partilhada. O NAI tem um papel muito importante na proposta de ações políticas de acessibilidade e inclusão para pessoa com deficiência e isso era feito dentro do NAI, com o grupo, com a equipe que a gente tinha na época e era sempre uma discussão partilhada da equipe. E, a partir daí, a gente caminhava para o diálogo com as diferentes instâncias. Então, nós tínhamos um diálogo muito próximo com o DAST [Departamento de Atenção à Saúde do Trabalhador], com Recursos Humanos, com a PROGRAD, com a Extensão, com a Pós-graduação, com o gabinete, claro. E a gente sempre teve autonomia nas propostas e sempre teve uma acolhida muito grande das diferentes instâncias (G10).

Amarante (2013) adverte que "as bases de legitimidade dos três pilares, apesar de relacionadas, são distintas e podem, muitas vezes, estar em conflito". No caso da UFMG, a questão da meritocracia foi um fator bastante enfatizado pelos gestores, que faziam com que grupos mantivessem movimentos contrários às ações afirmativas:

> Mas tinha algumas coisas que aparecia na discussão entre os pró-reitores e tinha umas resistências assim sabe?! Que eu estranhava por ser na Extensão, mas não, não

> afetava a UFMG. Afetava a discussão, a mudança de pensamento do grupo, isso afetava. Mas tinha umas coisas bem estranhas, sabe?! Mas na universidade não afetou não. (G5).

> E lógico, tivemos... *Lógico* que tivemos pessoas, membros da comunidade, da Universidade que acharam absurdo como acham até hoje, né?! Como acham até hoje: "É absurdo ter cota para negro... é absurdo ter cota para índio... é absurdo ter cota para pobre". Então isso a gente vai morrer escutando. Então acho que isso a gente não vai vencer, né?! (G1).

> Isso eu me recordo bem porque, no momento da votação, essa discussão foi muito importante. Então, a gente sabe que é polêmico, continua sendo polêmico, eu diria até que é paradigmático. Muita coisa relacionada ao racismo, principalmente, porque eu acho que, quanto às questões sociais não tem muita dúvida, não tem muita discussão. Mas acho que a discussão maior está relacionada a esses outros fatores (G3).

> De outro lado, a UFMG é uma instituição quase centenária e que tem várias tradições, que não é uma instituição homogênea. A instituição de ações afirmativas, naquele momento, especialmente, não foi tranquila, foi muito debate, houve resistências de alas da universidade, de pensamento conservador da universidade, que não desapareceram em 2021. Estão aí. Perderam, historicamente... porque houve a instituição de princípios de ações afirmativas, antes da lei de cotas na UFMG, ainda que tímidos, mas houve. Mas a resistência de lá não é que perdeu e desapareceu, perdeu e está aí. A maior prova disso foi o outro debate da reserva de vagas na pós-graduação, para estudantes negros como foi proposto inicialmente, mas que foi estendida também para estudantes com deficiência. Quer dizer, o debate ele não está superado e digamos assim, historicamente instituído sem riscos. Os riscos de perdas, de conquistas como a lei de cotas, está colocado. Assim como perder o PNAES, é risco altíssimo, ainda mais nesse momento que atravessamos. (G9).

Alguns gestores também pontuaram a importância de condutas próprias na condução do processo enquanto compromisso com a gestão bem como e enquanto influência nos processos decisórios da universidade:

> Olha, eu tinha um certo peso, né?! Como pró-reitora de graduação que era a maior pró-reitoria. Então eu tenho que dizer o seguinte, meus colegas nunca tomaram qualquer decisão... E os colegas que eu digo da equipe, ... que não me escutassem. [...]o reitor quando tinha dúvida, ele falava... às vezes eu já estava pronta *pra* sair da reitoria, meu Deus... Seis horas da tarde, eu chegava lá cedo, né?! [risos]. E ele "[trecho suprimido], eu preciso conversar com você". E não era só comigo. Às vezes era comigo e com o resto da equipe. "Nós precisamos acertar isso aqui". E.. aí, saía lá pelas oito, né, isso era... era o cotidiano da gente. Porque era muita coisa que *tava* acontecendo na universidade, era o REUNI, era a lei de cotas, era o ensino à distância. (G2).

> A reitoria até chamava a gente de "Trio Parada Dura" porque tinha uma sinergia de preparo, conhecimento e, até, como se diz, aquilo que você gosta mais, né, de fazer. E, entre os três, isso tava muito claro. Então, a gente dividia muito bem as tarefas (G1).

> E, assim, sem modéstia eu falo isso com muita tranquilidade. Eu vou onde tiver que ir, bato onde tiver que bater, mas para poder encontrar uma ajuda e uma solução para essa situação. [...] Então assim, se a gente não busca essa alternativa e não acredita que é possível fazer alguma coisa, fica do mesmo tamanho (G3).

Considerando a rotina cotidiana do ambiente universitário, nível micro, em alguns contextos trazidos pelos gestores perceberam-se elementos em que a decisão foi tomada considerando

os aspectos já conhecidos acerca da Lei de Cotas, bem como a construção social própria do gestor detentor de autonomia nos processos diários que envolvem a dinâmica acadêmica:

> Eu vou dar o exemplo de um aluno que queria a formatura, né?! Então ele perguntou se a gente poderia ir lá na tribo dele e fazer a formatura nos moldes da tribo. Né?! Ele participou da formatura lá na escola, direitinho como todos os alunos, mas para ele tem uma outra simbologia. Então, para gente, até então, a gente nunca tinha feito isso, nunca ouvi falar na universidade que isso acontecia. O que que a gente tentou? Tentou mediar essa situação, né, porque não tinha nada que nos orientasse, nem pelo "sim", nem pelo "não", de que fosse feito alguma coisa assim, tipo uma visita mesmo como a gente fazia sempre, né?! [..]Então, assim, como gestora, a gente teve que tomar decisão. Então, tomamos a decisão dentro daquilo que estava previsto na universidade, quer dizer, não se tem ainda essa prática. Vamos fazer aqui dentro, dentro dos nossos moldes, né, mas nós podemos fazer uma sessão comemorativa, que isso era possível. [...] E eu acho que essa foi uma decisão, assim, que conseguiu resolver a questão, né, e atender a essa solicitação do aluno, que vem pela lei de cotas, ele é indígena, ele tá aí pela lei de cotas. E que está trazendo *pra* gente experiências novas e nos dando a oportunidade de conhecer e ampliar o nosso olhar sobre a sociedade (G3).

> Olha, eu já briguei muito para não sair dessa minha conduta. Eu acho, mesmo em cargos fora da fundação, né, eu já assumi outros cargos na Faculdade de Letras. Eu acho que a conduta é sempre... A minha conduta é sempre buscando o melhor uso do recurso público (G4).

> Mas, por contingência, aí a gente acaba tomando a decisão que a gente já tem alguma experiência e fala "Meu Deus, isso não vai dar certo". E aí, às vezes fica toda vida né?! Tem coisa, por exemplo, que foi uma decisão assim e só foi modificada depois que entrou outra pró-reitora. Aí quando ela entrou, ela conseguiu. (G5).

> Algumas situações, às vezes, a gente questiona, mas a gente tem, no momento em que a gente exerce a gestão, a gente tem que ter muito claro qual é o nosso papel enquanto gestor. Se eu estou fazendo a gestão de uma determinada unidade, essa unidade está inserida num contexto, no caso a universidade, para as quais a gestão, ela é importante que seja direcionada pelas normas e pelos ordenamentos básicos, administrativos dessa instituição. No entanto, como eu disse lá atrás, nós somos seres humanos. Então, nós lidamos com situações que, muitas vezes, você tem que tomar decisões e que se fosse pelo seu desejo pessoal, poderiam ser diferentes. (G3).

É nesse sentido que se destacam as referências dos gestores "delineadas e consolidadas por instituições do ambiente organizacional" (BUBACH, 2015, p. 41), já que os conceitos, as diretrizes e as normativas de implementação já estavam sendo por eles incorporadas. E, assim, o processo decisório foi direcionado para a contexto prevalecente (AMARANTE, 2013), ou seja, aquele que propiciou uma "melhor" decisão em suas perspectivas. Destaca-se também que o contexto cotidiano proporciona o que Ranson, Hinnings e Greenwood (1980) denominam de "província de significado", que vai constituindo a estrutura organizacional no decorrer do tempo. Selznick (1996), nesse sentido, aponta para a incerteza do processo decisório, em que, na prática real do processo, tais elementos podem ser compreendidos como "padrões de adaptação". Por meio desses relatos dos gestores é que se vislumbrou dessa maneira.

De outro lado, um gestor apontou que às vezes os procedimentos normativos limitam a decisão, e isso aqui foi compreendido como uma possível "restrição contextual" (RANSON; HINNINGS; GREENWOOD, 1980). Nas palavras do gestor:

> Tem algumas decisões que elas são orientadas pelas normas acadêmicas e elas não são decisões que eu concordo com ela. Mas na existência da norma, naquele momento, eu não posso incorrer numa ilegalidade, embora eu não concorde com o princípio que fundamente a norma. Então, ao mesmo tempo a gente cumpre mais, na medida do possível, a gente tenta rediscutir a norma. [...] Tem muitas normativas acadêmicas que estão passadas, mas elas estão lá (G8).

Mesmo que haja uma condição prevalecente no ambiente organizacional da UFMG, com vistas a facilitar o processo de implementação da Lei de Cotas, há ainda mecanismos normativos que podem, por vezes, dificultar o contexto cotidiano dos gestores em decisões tanto individuais quanto colegiadas.

Mesmo sendo uma organização complexa, o processo decisório colegiado é entendido por grande parte dos gestores como um formato democrático, que proporciona a interlocução das diversificadas classes que compõem a universidade:

> Eu acho que a Universidade é bastante democrática nesse ponto e ela não sai muito dessa linha de respeitar a decisão de quem representa a comunidade não. Então as decisões são realmente da comunidade, dos representantes porque não pode ser todo mundo. (G5).

> E os órgãos colegiados, eles são compostos também por estudantes. Então, em todas as frentes de trabalho da fundação, que é a gestão do recurso da assistência estudantil da UFMG, nós temos participação ativa dos estudantes. (G4).

Pontua-se o estabelecimento de pontes com os demais integrantes da comunidade universitária (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016). De outro lado, tem-se que nesses órgãos em que a decisão é colegiada um ambiente composto majoritariamente pela classe docente, sendo mínima a composição de servidores técnicos e discentes (SANTOS, 2017). Na UFMG, seus órgãos são delimitados com 70% de representantes docentes.

Em relação à classe estudantil, mesmo que a presença em órgãos de deliberação seja mínima, há um conselho específico perante a PRAE, o Conselho de Assuntos Estudantis, em que a participação estudantil é maior. Nesse caso, a regulamentação prevê que de sua composição, 50% serão de representantes discentes (UFMG, 2014). Nesse aspecto, um dos gestores ressaltou:

> Mas pode uma pró-reitoria que vem desse clima todo nascer sem um órgão com participação de estudantes, um órgão que nós criamos que você se referiu... o nome correto dele é Conselho de Assuntos Estudantis. E qual é a composição deste órgão? [...] oito pessoas, quatro da reitoria, quatro estudantes. [...] a cultura que nós estamos construindo é a cultura da democracia, é a cultura do diálogo, é a cultura de "Sentemos aqui e vamos conversar." Isso pressupõe respeitar o outro, respeitar a

> outra como sujeito de fala. O sujeito que pode falar e não subalterno, que não pode falar. É o estudante da UFMG, é a estudante da UFMG que tem direito de fala e a fala será ouvida, considerada e se gerar políticas... (G9).

Considerando o ambiente institucional que circundava a UFMG à época de criação da PRAE, bem como de suas diretrizes e formatação, inclusive, do Conselho de Assuntos Estudantis, ele envolvia as manifestações populares de 2013, o que foi pontuado por um gestor como sendo um fator de destaque, que influenciou sobremaneira a condução desse processo de criação da PRAE:

> Claro que eu não posso atribuir tudo a um movimento específico, mas em 2013, naquele contexto de manifestações públicas Brasil a fora. [...] Naquele mesmíssimo ano, a reitoria de então aprovou o aumento no preço do bandejão. O clima estava já bastante complexo, para dizer assim, no país, em Minas. [...] Você tem manifestações acontecendo, você tem copa das confederações e todo aquele volume de dinheiro gasto em estádios para a realização da copa. Os estudantes, evidentemente, do seu lugar dizendo "Por que esse gasto?" Lembra que se falava assim "A gente quer hospital padrão FIFA. A gente quer escolas padrão FIFA." [...] A Polícia Militar e o Exército fizeram aí a proteção do entorno do Mineirão. Bem, a UFMG aceitou que um tanque do exército... [...] estacionasse ali na entrada da Antônio Carlos... [...] Você conhece a metáfora da gota d'água, não conhece? Foi a gota d'água. Então, você tem um país em ebulição, uma copa das Confederações com investimentos tais e quais, e aumento no bandejão, e um tanque estacionado na entrada da UFMG. Os estudantes tomaram a reitoria da UFMG, o saguão. E uma das suas reivindicações era justamente que não houvesse o aumento do bandejão e que... veja você... fosse criada uma comissão para a criação de uma pró-reitoria de assistência estudantil. Mas pode uma pró-reitoria que vem desse clima todo nascer sem um órgão com participação de estudantes? [...] Qual é a virada? A virada é que estudantes participarão da elaboração da política que é para eles e cujo dinheiro, recurso é da política para eles. Portanto o recurso só existe na UFMG em razão dos e das estudantes, portanto, eles têm sim o direito de participar da definição da política, da elaboração da política. (G9).

Esse relato corrobora com a afirmativa de Leitão (1993) de que o clima organizacional é influenciado e reflete o contexto social mais amplo.

Em contraponto a esse processo, encontra-se a formatação do NAI, que, considerando que suas políticas envolvem tanto a classe discente como a classe de servidores docentes e TAEs e que o apoio do núcleo é, por vezes, solicitado de forma emergencial, o gestor pontuou:

> E, nessa discussão, uma das questões que a gente achou importante colocar é que o Núcleo de Acessibilidade Inclusão na instituição não deveria ser voltado para aluno, mas que deveria ser voltado para servidores e alunos que tinham deficiência na instituição e o NAI tem essa proposta. Embora, a sua atuação prioritária seja ainda com alunos com deficiências. [...] E considerando que o NAI proposto era para atender servidor e aluno, não cabia vincular o NAI a nenhuma pró-reitoria, exceto ao gabinete. [...] Em um primeiro momento, a gente também pensou em levar a aprovação do NAI para uma resolução, regimento, etc., que passasse no CEPE e no Conselho Universitário. Depois disso e amarrando, inclusive, às decisões da política, a gente entendeu que isso ia dar morosidade ao processo porque se tudo que a gente fosse fazer a gente precisasse da aprovação - até para comprar um equipamento, por exemplo - dos órgãos superiores, a gente não ia dar conta de fazer nada. O aluno

> entrava hoje, eu precisava dar para ele aquilo que daria suporte amanhã, que ele precisasse amanhã. Então, a gente optou por não vincular aos órgãos de deliberação superior. [...] Então, eu dialogo com as pró-reitorias, eu tomo decisões parceiras, decisões que têm um diálogo com essas instâncias, mas é uma decisão do NAI. (G10).

Nota-se que a estrutura da UFMG foi sendo alterada, considerando as respectivas demandas, por meio da compreensão dos gestores acerca das especificidades que envolvem o processo decisório, seja ele colegiado ou individual. Assim, as respostas e estratégias organizacionais levaram em consideração capacidades internas e lógicas da manutenção da legitimidade (MACHADO-DA-SILVA, 2003).

Os gestores destacaram dois momentos específicos em que houve grande pressão por parte dos alunos: um relacionado ao movimento de reajuste no valor da alimentação dos restaurantes universitários; e outro, mais recente, no período da pandemia. Destacou-se nos relatos que o processo decisório foi conduzido após a gestão esclarecer aos estudantes os aspectos que tornavam aquelas decisões necessárias:

> ...ela participava desse Fórum de discussão, ela que era a membro, né, do Conselho da PRAE. Tem um conselho na PRAE que tem 800 estudantes [risos] 800 é exagero, tá?! Mas a proporção é... é o Prof. [trecho suprimido], o resto é estudante. É uma pressão violenta e eu não tinha ...eu não tinha "nervos de aço" [trecho suprimido], mas foi uma coisa muito. Essa questão é polêmica! Muito polêmico. Você não acha que foi fácil, porque não foi (G1).

> ...o conselho gestor da FUMP, ele sempre era feito de representações estudantis, mas [trecho suprimido] e eu quando começamos, uma das coisas que a gente participava muito e que deu a cara dessa pró-reitoria, era diálogos ampliados com estudantes em assembleias, em reuniões. Tanto é que a gente viveu momento muito tensos, desde a ocupação das unidades acadêmicas, passando pelo movimento de 'pula catraca', no bandejão. Passando pelas manifestações contra a Olimpíada e contra a Copa. Então, eram momentos de muita tensão em que, ao mesmo tempo a gente precisava identificar e lutar pelos interesses dos estudantes, mas ao mesmo tempo a gente precisava fazer uma mediação com esse lugar institucional [...] talvez o momento decisório mais dramático foi quando a gente foi discutir junto com a FUMP... a PRAE e a FUMP, o reajuste nos valores do restaurante universitário. Algumas pessoas estavam chamando de aumento do valor e eu insisto em dizer reajuste. E isso foi um dos elementos da tensão na conversa com os estudantes porque a gente foi mostrar que não se tratava só de aumento, mas de reajuste... (G8).

> Não tem conflito? Claro que tem. Estão preocupadíssimos agora "Vocês vão voltar com ensino híbrido? Mas como é que vai ficar a moradia, porque os estudantes vem *pra* cá, para Belo Horizonte, voltam *pra* cá e depois de quinze dias a pandemia tem um novo ápice aí, nós temos que voltar para casa de novo? Como é que vai ser?" 'Gente, não tem data. Nós estamos estudando as diretrizes, nós estamos nos preparando para, mas ninguém sabe o dia, ninguém sabe o dia. Vamos conversar, vamos estar prontas e prontos, se houver a possibilidade de retorno, se não houver, não houve. Estamos em ensino remoto.' (G9)

Salienta-se que os gestores, que, em sua grande maioria, são servidores docentes, lidam na rotina diária com outras atividades inerentes ao seu cargo de origem. Ou seja, o processo de gestão é permeado pelas demais atividades universitárias: o ensino, a pesquisa e a extensão (MATOS; BECK, 2018). Isso foi pontuado por um gestor, que enfatizou ser um desafio: "É sempre também um desafio, porque a gente acaba conciliando o espaço de gestão com o espaço da docência, com o espaço da pesquisa, da extensão". (G8)

Um aspecto bastante abordado pelos gestores acerca do direcionamento decisório da universidade foi a pandemia ocasionada pela doença Covid-19, que requereu da universidade um movimento novo, conforme já pontuado aqui, no sentido de efetivar a inclusão digital dos estudantes no ambiente doméstico. Porém, considerando as ações, antes voltadas para o ambiente universitário – ou seja, a inclusão digital era propiciada dentro da própria UFMG, por meio de acesso livre à rede de internet, bem como aos laboratórios de informática –, alguns gestores reforçaram que a pandemia trouxe um novo olhar para a gestão nesse aspecto e em outros, conforme relatos:

> Aí tivemos que fazer essa adequação no começo do ano passado [2020], foi também grande discussão e isso tudo com recurso da fundação. A universidade não tinha recurso pra isso. Então, assim, foi mais um rombo e... e depois o acesso ao *chip*. Então quem não estava na moradia como é que ia acessar a internet para assistir as aulas (G1).

> O CAED, por exemplo, por ser o Centro de Apoio à Educação a Distancia da Universidade, ele mudou completamente o seu perfil de atendimento. Nós tínhamos uma demanda muito maior para os cursos de EaD ofertados pela Universidade, com apoio da CAPES e hoje nós temos uma demanda interna muito grande, tivemos que fazer um esforço muito grande de capacitação [...] Então, isso foi muito pesado e, além disso, isso é a questão técnica, até hoje a gente mantém essas atividades e a gente acaba azeitando as atividades dentro do nosso processo de trabalho, porque também os projetos com financiamento diminuíram muito na universidade. Como a gente atendia um número grande de projetos com financiamento externo, atualmente nós temos pouquíssimos projetos com financiamento externo. Então, esse é um problema. E aí, a gente passou a, então, a trabalhar mais voltado pra dentro da universidade, atender a demanda da universidade que não é pouca. (G3).

> Então, a UFMG, em geral, quer dizer, excetuando o ano da pandemia, que teve as suas idiossincrasias. Então, as decisões foram voltadas para os desafios do ano da pandemia e se estendem agora também, 20/21 [2020, 2021] ... Então, para a implementação do ensino remoto emergencial, a universidade teve que fazer um movimento gigante na direção de instrumentalizar os estudantes assistidos pela fundação, que é cerca de sete mil e quinhentos estudantes, para que eles pudessem, em condições de igualdade, acompanhar as aulas remotas. (G4).

Na perspectiva da acessibilidade, a pandemia movimentou essa pauta, principalmente no que diz respeito aos recursos e produtos formatados para o ERE, conforme pontuado por um gestor:

> ... a gente faz produção de vídeos, temos um estúdio muito bem montado. No entanto, nós não temos como fazer audiodescrição. Nós não temos como fazer a tradução de libras simultânea. Todo material que você vai produzir, nós temos às vezes, até que gravar duas vezes e depois fazer a edição e juntar. Então, tem algumas coisas que são específicas da atenção ao deficiente ou à deficiência em si, que a gente ainda não tem condições estruturantes para poder fazer. Mas nós estamos alertas a esse problema e a pandemia nos impulsionou muito mais para isso (G3).

Esse aspecto permitiu a integração de setores para o processo decisório voltado para a acessibilidade:

> E a integração, que se fortaleceu com o NAI, facilitou demais para que a gente tentasse resolver essas questões. Tanto que, quando nós começamos as atividades do integração docente, a tradução por libras, né, para libras, foi uma condição *sine qua non*. A nossa agenda, ela é organizada envolvendo a agenda de três setores, o GIZ, o CAED e o NAI, por quê? Porque nós temos que estar juntos. Se nós não estivermos juntos, a gente não consegue fazer uma produção de forma acessível, mesmo assim, ainda com limitações. para algum tipo de acessibilidade. Então, eu acho que a pandemia, ela impulsionou, mas já era uma questão que, desde a época que eu cheguei no CAED, eu tenho falado isso porque eu vejo a produção do material (G3).

Sobre o direcionamento para investimentos futuros, de forma a garantir acessibilidade aos estudantes, um gestor declarou:

> A gente tem produção, profissionais. Temos profissionais lá dentro capacitados pra isso, mas não temos profissionais capacitados para trabalhar com as tecnologias de forma que possam ser incorporadas nos produtos didáticos para atender a diversidade das deficiências. A gente atende algumas delas, mas nós não temos para atender toda a diversidade das deficiências e isso é um problema. E agora a gente vai ter que investir nisso, porque se a gente não investir nisso nós vamos ficar para trás aí e não vamos ser acessíveis. Vamos continuar falando da importância, vamos continuar falando o que é que tem ser feito com acessibilidade, mas não vamos dar a resposta desejada (G3).

Considerando o contexto que a pandemia impôs, tais apontamentos relatados corroboram com os achados de Rizzatti e Dobes (2003) acerca do exercício do processo decisório pelos gestores universitários em que as prioridades são definidas por meio de implicações futuras e alocações de recursos.

Ao descrever no início deste capítulo o processo decisório organizacional na UFMG e incorporando nesta seção tal processo, a partir da perspectiva dos gestores, percebeu-se, tal qual aponta Selznick (1996), que o peso da estrutura restritiva denota importância em sua compreensão cultural pelos agentes. Porém, ficou constatado que tal estrutura é adaptativa e influenciável pelo ambiente, ainda que o processo organizacional seja também muito influenciado pelos elementos cotidianos e incertos que circundam o processo decisório.

4.4 Institucionalização da Lei de Cotas

O texto original da Lei de Cotas prevê que a política passe por revisão em um período de dez anos – ou seja, no ano de 2022. Contudo, tramita no Senado Federal um projeto de lei que altera esse processo de revisão. A justificativa do senador Paulo Paim, autor do projeto, é que um processo de revisão poderia gerar o entendimento de que o mecanismo não seria mais necessário. O teor do projeto alteraria esse processo, prevendo reavaliação contínua a cada dez anos (AGÊNCIA SENADO, 2020).

O texto da Lei de Cotas, em seu art. 6°, também prevê: "O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai)" (BRASIL, 2012a). Dessa forma, não há ainda avaliações institucionais acerca do impacto desse mecanismo. Contudo, percebe-se, por meio de estudos específicos e dos relatórios da FONAPRACE, que o ingresso de estudantes dos grupos contemplados pela lei no ambiente universitário, além de alterar a realidade institucional do ensino superior, tem contemplado o ingresso de estudantes cujo perfil é da população com renda baixa. Os gestores comentaram sobre essa questão:

> Então, é claro que não cumprimos ainda tudo o que a lei de cotas pode proporcionar. [...] A lei de cotas deve ficar, quem sabe até ampliar. Porque a lei de cotas, em primeiro lugar, é para alunos vindos da escola pública. Para você ver que, nessa pandemia, os alunos que estudam nas escolas públicas foram os mais prejudicados, tem sido, né, os mais prejudicados. E isso vai refletir no ENEM, vai refletir em tudo na vida deles. [...] Mas eu espero que a gente tenha força *pra* manter a lei de cotas e caso a lei de cotas não prevaleça, que as universidades, na sua autonomia, possam manter essa lei por mais tempo. *Pra* isso vale autonomia universitária (G2).

> Um dos pontos que estão na pauta agora é, precisamente, a continuidade da lei de cotas. A lei prevê que ano que vem ela vai ser revista. Aí eu não sei qual que vai ser a tendência do debate. A minha opinião é que é preciso, inclusive, colocar bastante publicidade nesse tema. Se o congresso tiver diante de ser um tema de debate público, tem uma grande chance dos congressistas votarem a favor da continuidade e sem grandes deformações ali no que diz respeito aos objetivos. Se for pequena discussão, o risco é acabar (G7).

> Mas é importante pensar, também, a lei de cotas como uma política de média duração, de média para longa. Não é uma política de dois anos. Não é uma política de quatro anos com a formatura. É uma política de uma geração inteira que vai ter impactos na próxima geração, tanto no que se refere a possibilidade de construir expectativa de alcançar determinados lugares, quanto a dimensão da consolidação no mercado de trabalho. [...] Por isso que o período de dez anos para avaliação da lei é pouco realista porque a lei ela busca reverter efeitos históricos produzidos ao longo de trezentos anos. Então, dez anos é irrisório para reverter essas dinâmicas (G8).

Na perspectiva da mudança legal, o próprio mecanismo impactou os aspectos institucionais do ensino superior brasileiro há quase dez anos. Ou seja, alterou o formato meritocrático do

ingresso. Esse fato foi aqui apontado na UFMG por meio da compreensão de seus gestores. Assim, nesse aspecto, considera-se que os argumentos acerca da meritocracia procrastinaram alguns elementos normativos, mas que atualmente, na perspectiva dos gestores, já estão sendo esvaziados, conforme relatos:

> Eu acho que esse é o caminho da universidade, entendeu?! Ela tem que ser assim, ela tem que forçar essas coisas que são... para transformar a universidade, a comunidade. Para transformar a sociedade. Então, ela tem que, de vez em quando, enfrentar esses problemas. Esses desgastes às vezes que nem precisava de ter do tamanho que às vezes é, mas ela tem que fazer isso porque senão... Eu acho que se a Universidade não é protagonista nessas coisas, eu acho que ninguém vai ser. Então, nós não vamos ter mudança nenhuma. E para justiça, equidade, tem que trabalhar é nesse caminho mesmo, não tem jeito.[...] Eu acho que hoje é bem mais tranquilo. E aqueles mais resistentes também às vezes já aposentados, então vai perdendo a força. (G5).

> Eu tenho ouvido algumas coisas da imprensa, da grande imprensa e estou impressionada como a presença de negros aumentou, por exemplo, nas propaganda, nos programas, né?! Eu vejo assim "Poxa vida, a gente tá conseguindo", né?! Então eu acho que foi muito positivo. (G2).

> A UFMG de 2021 é outra em relação à UFMG de 2010. Há apenas onze anos atrás. E nesses 10, 11 anos o que que essa moçada provou? Que é mito que eles não conseguem, que é preconceito que eles não tem condições, que é a opressão que os impedia de estar na universidade. Uma vez criada a oportunidade, *opportunitas*, a viagem ainda que difícil, ainda que sobre mar revolto e sob tempestades neste caso, a grande maioria deles está com travessias de sucesso, está com travessias que vão da matrícula ao diploma, estão ocupando lugares importantes depois no mundo do trabalho. E muitos e muitas deles e delas voltando para a UFMG para fazer o seu mestrado, o seu doutorado e muitos e muitas, tornando-se professores e professoras da UFMG (G9).

Isso corrobora com o que aponta Scott (2013) ao enfatizar que, mesmo que das instituições venham a estabilidade e a ordem, é fato que elas se alteram gradualmente, e isso ocasiona o processo de institucionalização. Ou seja, essa nova mudança deve ser socialmente legitimada, para que seja compreendida novamente como fator de estabilidade e ordem. Compreendeu-se que o processo de institucionalização vem ocorrendo no ambiente organizacional da UFMG, mas ainda são grandes os desafios:

> A partir dos dados que a gente levantou de 2016, eu tenho muita clareza de que não cumpriu o seu papel, mas que fez avanços. E esses avanços, eles só nos lembram dos tamanhos dos desafios (G8).

> Não é só a reconfiguração do corpo discente não, é a reinvenção da Universidade Federal de Minas Gerais em todas as suas práticas com esses exemplos que eu acabei de dar aqui para você e outros tantos. A criação, por exemplo, das formações transversais. Tem uma delas que é em direitos humanos, tem uma delas que é em relações étnico-raciais e história da África. Olha o combate ao racismo acadêmico aí. Então, são iniciativas de uma universidade que quer responder, que não se escondeu. Tem problemas internos, tem resistências internas mas não se escondeu, não se esquivou. Não fugiu, topou fazer o debate. Está pronta? Não está pronta e nunca estará, mas está em movimento, *está em movimento* (G9).

Isso corrobora, ainda, com Dacin, Goodstein e Scott (2002) acerca do processo de desinstitucionalização que envolve pressões sociais que podem vir de três vertentes: primeira, a diversificação organizacional; segunda, a implementação de novas crenças; e terceira, vinculada às mudanças legais. Os dados da pesquisa apontaram que na UFMG o discurso meritocrático foi sendo esvaziado a partir não apenas de uma, mas dessas três vertentes.

Constatou-se que, mesmo que o caminho trilhado pela UFMG na implementação da UFMG tenha seguido de forma condizente com o que a Lei preconiza, considera-se que a alteração social, bem como do ambiente organizacional interno da UFMG, no sentido de não haver questionamentos ou no sentido de ampliação da representatividade no corpo docente e nas estruturas sociais, ainda requererá um longo caminho pela frente. Essa compreensão foi apontada pelos gestores:

> Não sei se… se a gente deu resultados ainda muito consistentes, por exemplo, de professor. Em alguns lugares eu acho que até tem ocorrido uma boa entrada, mas na Odonto, por exemplo, a gente não tem, não tem… Uma das candidatas do último concurso de professor, conversando comigo e falou "Mas é injusto... Como é que duas pessoas podem concorrer a uma vaga e trinta candidatos vão concorrer às outras duas?" Aí eu perguntei pra ela "Quantos professores negros você já teve na Odonto?" Aí ela falou "Nenhum." Aí eu falei "Pois é, se não fizer assim não vai ter nunca". Então, eu acho que ficou bem... Na Odonto, por exemplo, na graduação a gente já tem uma movimentação, na pós-graduação também, mas como professor, assim, acho que demora um pouco, né?! Porque eles vão ter que graduar, depois fazer a pós-graduação, depois eles vão concorrer e vão entrar, né?! Então, é um ciclo um pouco longo mesmo (G5).

> É uma política de uma geração inteira que vai ter impactos na próxima geração, tanto no que se refere a possibilidade de construir expectativa de alcançar determinados lugares, quanto a dimensão da consolidação no mercado de trabalho (G8).

Vislumbrando por exemplo, o contexto da inclusão social e acessibilidade das pessoas com deficiência, ainda é algo a ser bastante debatido, normatizado, bem como a necessidade de alteração estrutural dos ambientes universitários. Esses desafios foram apontados pelos gestores do nível Unidade Acadêmica, que lidam diariamente com as questões de tornar o ambiente mais acessível, e do nível Reitoria, em relação aos recursos necessários para acessibilidade:

> O que a gente tem maior dificuldade é a questão do elevador acessível, dessa autonomia da pessoa chegar e ... Mas é uma coisa que a gente tem buscado uma janela, nas oportunidades quando tem... orçamentos para que seja possível a gente buscar, porque são investimentos muito altos, três vezes mais do que o orçamento que a unidade recebe (G6).

> Então, tem algumas coisas que são específicas, da atenção ao deficiente ou à deficiência em si, que a gente ainda não tem condições estruturantes para poder fazer. Mas nós estamos alertas a esse problema e a pandemia nos impulsionou muito

> mais para isso. E a integração, que se fortaleceu com o NAI, facilitou demais para que a gente tentasse resolver essas questões [...]Temos profissionais lá dentro capacitados pra isso, mas não temos profissionais capacitados para trabalhar com as tecnologias de forma que possam ser incorporadas nos produtos didáticos pra atender a diversidade das deficiências. A gente atende algumas delas, mas nós não temos pra atender toda a diversidade das deficiências e isso é um problema. E agora a gente vai ter que investir nisso, porque se a gente não investir nisso nós vamos ficar para trás aí e não vamos ser acessíveis, né?! Vamos continuar falando da importância, vamos continuar falando o que é que tem ser feito com acessibilidade, mas não vamos dar a resposta desejada. (G3).

Foi possível constatar, ainda, alguns percalços do processo de implementação que ainda impedem a UFMG de transcorrer totalmente a institucionalização da Lei de Cotas:

> [...] mas, ao mesmo tempo, você tem muitos espaços, muitos representantes da comunidade que são muitos resistentes e isso ajuda a explicar, também, os limites da implementação de algumas políticas. Então, eu queria marcar isso. [...] Então, estando no lugar de gestão, para mim, fica muito evidente que, às vezes, você está em alguns espaços em que colegas que também atuam na gestão compartilham de outro projeto de universidade. E isso exige diálogos e embates, mas também exige retaguarda (G8).

Esses desafios ainda traduzem a sociedade brasileira na perspectiva do preconceito racial e também das resistências com as ações afirmativas para o ensino superior:

> A resistência que eu identifico não é só a resistência na omissão das pessoas, ou na recusa em implementar. Existe uma ignorância, existe uma dimensão estática, em função do racismo institucional e existe, também, uma dimensão conjuntural. Eu acho que tudo isso coloca desafios maiores do que se fossem em outro contexto (G8).

> Mas a resistência de lá não é que perdeu e desapareceu, perdeu e está aí. A maior prova disso foi o outro debate da reserva de vagas na pós-graduação, para estudantes negros como foi proposto inicialmente, mas que foi estendida também para estudantes com deficiência. Quer dizer, o debate ele não está superado e digamos assim, historicamente instituído sem riscos. Os riscos de perdas, de conquistas como a lei de cotas, está colocado. Assim como perder o PNAES, é risco altíssimo, ainda mais nesse momento que atravessamos (G9).

Nessa circunstância, considerou-se relevante apontar, por fim, uma condição levantada por um gestor que enfatizou que o aluno cotista ainda é vinculado à falta, e isso impossibilita uma leitura apropriada do rumo que tomou a universidade, que hoje não é um espaço exclusivo da elite, como o foi por tanto tempo. A educação é um direito de todos:

> Eu acho que um dos impactos negativos, que aí não tem a ver com a lei de cotas, é a tendência das pessoas lerem estudantis cotistas como estudantes da falta. Então, as pessoas dizem "Ah, estudantes que não tiveram uma boa preparação. Ah, estudantes que não têm inglês." Ou seja, como a percepção desses estudantes é sobre o que falta e não aquilo que eles têm a contribuir, você acaba tendo uma tendência a ter posicionamentos políticos ou criar políticas que estão orientadas pela falta. Então, você começa a discutir cursos de nivelamento. Pensar assim "Qual é o nível que a gente quer chegar?". Você vai fazer um discurso que a entrada desses sujeitos onera a assistência estudantil, por exemplo. Enquanto que eu acho é que, de fato, você tinha uma outra universidade que não era a cara do Brasil e que era a Universidade dos Privilegiados (G8).

As percepções apontadas nesta seção corroboram com o pressuposto de que a mudança é intrínseca à institucionalização e que esta enquanto fenômeno complexo engloba, além da mudança, a persistência e a imersão social, mas também a autonomia. Além dos níveis microssociais, também os planos macrossociais (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES; CRUBELLATE, 2005).

4.4.1 A (re) construção social do ambiente organizacional da UFMG

Na perspectiva da institucionalização da Lei de Cotas no ambiente organizacional da UFMG, considera-se que tanto as normativas elaboradas no período de 2012 a 2020 seguiram um formato prevalecente (AMARANTE, 2013), para adequação de práticas e gestão interna, quanto também a percepção dos próprios gestores nesse sentido:

> Tem, eu acho que primeiro é a própria lei, nós não podemos fugir da lei. A lei é maior do que as decisões institucionais e pessoais, de desejo pessoal. Nós trabalhamos com base naquilo que a universidade define, tá?! Então, eu acho que uma das questões que tem facilitado e eu sempre consulto é o projeto das ações afirmativas. Então o projeto ações afirmativas, ele coloca, de uma forma bem clara, como a lei de cotas vai ser implementada na universidade e criou-se uma estrutura na universidade, hoje essa estrutura já está consolidada, né, pra que a lei de cotas fosse, efetivamente, implementada. Então, tomaram-se decisões, no âmbito dos órgãos de decisão superior, que foram aplicadas a todas a estrutura da universidade e isso foi, no meu ponto de vista, foi um fator muito positivo... (G3).

> Bom, eu acho que na verdade não há, Fernanda. Eu acho que a gente tem que, é, entender que a lei de cotas é algo necessário para universidade. Algo que exigia... que a sociedade exigia das universidades que é a correção de uma distorção na composição das universidades. Então, eu entendo como algo muito natural, tá?! O investimento que a universidade faz na acolhida dos estudantes. Independentemente dele ter entrado pela lei de cotas ou não, eu acho que isso tem que ser visto com uma certa naturalidade, sabe?! Eu acho que é mudar mesmo o perfil da universidade,e é a marca principal dessa lei de cotas (G4).

> Hoje é muito mais tranquilo, né?! Já está bem incorporado. Então, hoje é muito mais tranquilo de falar assim "Agora esse ano vai dar metade para as cotas e metade para a livre concorrência". As pessoas vão aceitar. Você não vai ter muito... aquela confusão, sabe?! Aquela discussão grande, porque já está bem instalado na universidade. Então, a decisão hoje é mais fácil, antes se gastava mais saliva (G5).

A Lei de Cotas possibilitou, ainda, que a comunidade estudantil seja mais diversa, no sentido de contemplar a sociedade brasileira. A partir dessa transformação, a UFMG passou a se tornar um ambiente mais diversificado e, no aspecto social, passou a traduzir de forma mais condizente a realidade da população, sendo que no intervalo de dez anos, 2008 a 2018, destacou-se a alteração do perfil dos estudantes universitários, que passou de 30% para 57% o

quantitativo de discentes de perfil socioeconômico com renda familiar de até cinco salários mínimos (UFMG, 2020). Situação muito diferente da apontada por Amaral *et al.* (2012, p. 93), que, ao analisarem a situação socioeconômica dos discentes no período de 2009 a 2012, constataram: "O perfil geral dos alunos e as análises por cursos e turnos indicam um acesso desigual nos cursos de graduação da UFMG, ao privilegiar alunos oriundos de escolas particulares e que se autodeclaram brancos." Este aspecto também foi pontuado pelos gestores:

> Eu gosto de dizer que, a partir desse momento da implementação de 50%, a cara das universidades no Brasil mudou, né?! Então, a inclusão social, ela acolheu vários sujeitos que, antes, não tinham a chance de entrar nas universidades. E quebrando um tabu muito importante que a sociedade, em alguns lugares, a sociedade até hoje ainda tem, né?! (G4).

> Então, eu vejo ela uma política pública extremamente importante nessa área da educação, e essencial. Então, a gente vê que, quando isso foi implementado, que o perfil da universidade ele mudou. Então, você já vê um percentual mais expressivo dessa minoria tendo acesso à universidade pública, gratuita, de qualidade (G6).

> E eu acho que a presença desses sujeitos indígenas, estudantes periféricos faz com que a população também olhe para a universidade como alguma coisa que pode ser sua ou que é sua. Então, acho que esse é um elemento também muito positivo para imagem, para o projeto de universidade *pra* frente (G8).

Além disso, tal representatividade foi destacada nos relatos como fundamental para a compreensão de suas perspectivas por parte da gestão universitária e, assim, auxiliar de uma maneira mais adequada as diretrizes, principalmente, na assistência estudantil ou adaptação estrutural:

> Do mesmo jeito que eu vejo comunidades [Coletivos]... tem uma comunidade na universidade, que é até em parceria com a Medicina e outras Escolas que são das mulheres negras, das alunas, mulheres negras. [...] e hoje é um grupo muito consolidado e que traz experiências muito interessantes para discussão. Então eu acho que, a questão de gênero, a questão de raça, de cor, traz mais perto da gente, para gente poder discutir. O deficiente, né, a oportunidade que a gente teve ao fazer o seminário da acessibilidade. Eu te falo e até hoje eu repito isso para a universidade inteira. A minha ignorância em relação a questão da acessibilidade (G3).

> Vou citar o exemplo do laboratório de Nutrição, que foi uma construção em conjunto com a aluna, com a coordenadora do colegiado. Então, a gente conseguiu adequar aquele espaço e só não aconteceu aula porque a pandemia chegou (G6).

> Eu acho que positivo, pensando só a universidade, é a constatação de que não é só a entrada na universidade que muda as trajetórias das pessoas, mas a presença das pessoas elas impactam o próprio modo da universidade se organizar. Então, a gente vai vendo que...você vai tendo... vai vendo surgir denúncias de racismo, mas não é porque a entrada desses sujeitos fizeram o racismo emergir. É porque você tem um coletivo de estudantes que tem muito mais força para fazer essas denúncias. Você tem a emergência de uma crítica à ausência de perspectivas raciais nas abordagens da formação. Então, por exemplo, como que você faz um currículo de enfermagem e não fala sobre doença falciforme, né?! Como que você fala sobre questão de línguas e não fala sobre as variações da língua portuguesa, kimbundu, que está presente, por exemplo, em comunidades quilombolas?! Isso para ficar em dois exemplos. Então

> assim, tanto a dimensão do currículo começa a ser tensionado, da dimensão do modo de representação estudantil, à parte só do DCE. Sem levar em consideração os coletivos, por exemplo. (G8).

> Não é aqueles que é só por eles não, é por eles claro, mas é porque a UFMG será enriquecida com a presença deles. É o que eles e elas dizem "Nada sobre nós, sem nós". Essa frase é a síntese (G9).

Um gestor pontuou que essa construção, que aqui nesta seção foi denominada de (re)construção, é, em verdade, um movimento que está vindo de fora para dentro. Ou seja, a universidade não é mais apenas um espaço em que os resultados são postos à sociedade, pois a Lei de Cotas possibilitou esse movimento contrário, por meio da aprendizagem que veio de fora para dentro:

> Porque a gente pensava muito... e eu acho que isso vem mudando, que é da universidade de dentro para fora, né, que a gente pensa assim de levar o conhecimento para o consumo da sociedade. Mas, na verdade, a universidade tem aprendido muito com o de fora pra dentro. Essa troca de vivências, de saberes, eu acho que isso tem crescido muito. E eu acho isso extremamente importante. Então, é esse o desafio, de lidar com essa pluralidade, de promover essa igualdade. Em termos raciais, em termos de diferença social, de classe econômica. A questão da deficiência, da inclusão... o enfrentamento do racismo, né, do preconceito. Eu acho que essa permanência aí que é um segundo passo, uma outra conquista que a gente precisa construir. E nessa troca, não só de dentro pra fora, mas também de fora pra dentro (G6).

Isso corrobora com a premissa acerca do conhecimento cotidiano que se torna inerente ao funcionamento organizacional advindo de uma interação realizada por grupos (POWELL; RERUP, 2017). Do mesmo modo, corrobora com Zilber (2002) ao atribuir tanto a mudança institucional quanto o processo de desinstitucionalização à diversificação organizacional, à inserção de novas crenças e às expectativas sociais. Esses movimentos angariam legitimidade (SUCHMAN, 1995) perante a comunidade interna e o contexto do ambiente do qual a UFMG está inserida.

4.5 Síntese dos resultados das categorias de análise e considerações sobre o esquema de referência conceitual

Esta pesquisa, realizada por meio do estudo de caso da UFMG, com vistas a compreender os fatores que influenciaram a implementação da Lei de Cotas, possibilitou os resultados descritos, de forma sintética, no Quadro 10.

Quadro 10 - Síntese dos Resultados das Categorias de Análise

O ambiente institucional da UFMG
• Mecanismos regulativos do ambiente institucional, no contexto da assistência e do acesso, demandaram significativas alterações estruturais e organizacionais na UFMG; • A UFMG adota políticas afirmativas no acesso, a partir de referências externas, mas principalmente por indagações de movimentos internos; • A adoção de políticas afirmativas fez crescer as resistências; • PROGRAD implementou Setor de Estatística para acompanhamento das trajetórias dos estudantes, o que contribuiu para refutar os discursos da resistência da comunidade; • As políticas de Assistência Estudantil passaram a ter destaque e foram incorporadas à estrutura da universidade com a criação da PRAE; • A criação do NAI, em 2015, possibilitou o início de políticas específicas voltadas para as pessoas com deficiência, o que contribuiu para o suporte aos alunos com deficiência que passaram a ingressar via Lei de Cotas;
Implementação da Lei de Cotas na UFMG
• A Lei de Cotas é implementada nos índices mínimos que o mecanismo previa e o Programa de Bônus é cancelado, o que ocasionou no ano de 2013 um ingresso menor de alunos negros e pobres na universidade; • Adesão integral ao SiSU no ano de 2013 alterou o formato da assistência estudantil e perfil dos estudantes assistidos, considerando a mobilidade que o sistema proporcionou; • PRAE, sua estrutura e eixos principais condicionaram e vem condicionando políticas internas de inclusão social, permanência e direitos humanos; • Desafios na implementação, com destaque para: as fraudes no início da implementação; a acessibilidade a partir do aumento do ingresso de alunos com deficiência; falta de recursos orçamentários; resistências; ações emergenciais da pandemia; • Destaque para os processos decisórios dos agentes implementadores, com condicionantes prevalecentes que favoreceram o direcionamento alinhado à perspectiva social da Lei de Cotas; • Perfil e construção social de gestores favoreceram a implementação de ações e decisões internas alinhadas à perspectiva social da Lei de Cotas; • Valor simbólico das ações de implementação vem sendo incorporadas pela comunidade acadêmica; • Interação com os estudantes auxiliou o direcionamento de políticas internas alinhadas à perspectiva social da Lei de Cotas; • Instrumentos normativos anteriores à Lei de Cotas limitam a ação dos gestores, mas têm proporcionado o debate interno para adequação; • As estratégias organizacionais levaram em consideração as capacidades internas e as lógicas da manutenção da legitimidade; • As pressões do contexto macro e micro possibilitaram e vem possibilitando a transformação do ambiente organizacional;
Institucionalização da Lei de Cotas
• Gestão democrática, com participação ativa dos estudantes vem contribuindo para a transformação do ambiente organizacional e social da UFMG; • Discurso meritocrático e as resistências vêm sendo esvaziados, mas ainda existem no ambiente organizacional da UFMG; • A representatividade ainda está sendo construída, mas o perfil estudantil foi modificado nos últimos anos em decorrência da Lei de Cotas e políticas internas de permanência; • A implementação ainda ocorre e tem ocasionado constantes adaptações motivadas pela diversificação organizacional, inserção de novas crenças e expectativas sociais, sendo ainda contínuo o processo tanto da institucionalização quanto da desinstitucionalização de práticas, proporcionando a legitimidade dos elementos que estão sendo socialmente construídos.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A partir desses resultados, aponta-se no Quadro 11 algumas considerações sobre as Dimensões de Implementação contidas no esquema de referência conceitual proposto na pesquisa.

Quadro 11 - Considerações sobre as Dimensões de Implementação

Dimensão da Implementação	Considerações
Ambiente Institucional	Esta dimensão condiciona a compreensão de determinantes do ambiente no processo de mudança estrutural com vistas à adaptação e legitimidade das práticas. Fez-se necessário delimitar o contexto de interesse, considerando que o ambiente institucional que circunda as organizações detém complexas vertentes. A delimitação envolveu o contexto do acesso e da assistência.
Aspectos Cultural-Cognitivos	Esta dimensão detém destaque para a análise da implementação de mecanismos regulativos, considerando o contexto das políticas públicas e sua finalidade social. A compreensão social da política e de seus objetivos precisam ser internalizados no ambiente organizacional para que seja implementada em sua real perspectiva.
Agentes Implementadores	Esta dimensão detém destaque para a análise dos atores responsáveis pela implementação e que condicionam o ambiente favorável ou não ao processo. Os agentes implementadores influenciam a tomada de decisão e auxiliam a incorporação de constituintes que vão sendo legitimadas internamente.
Processos Decisórios	Esta dimensão detém destaque para a compreensão das práticas e estratégias de gestão colegiada e individual. Além disso, trata-se de uma dimensão pertinente para a análise da realidade cultural-cognitiva prevalecente no processo de incorporação de elementos regulativos.
Legitimidade	Esta dimensão detém destaque para a compreensão da institucionalização e desinstitucionalização de práticas no processo de mudança e adaptação de práticas em um processo recursivo de (re) construção da realidade. A legitimidade trata-se de uma dimensão observada em todo o processo de implementação da política pública.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As políticas públicas são instrumentos que visam corrigir um problema público (SECCHI, 2010). A Lei de Cotas foi instituída para democratizar o acesso ao ensino (SOUSA; NASCIMENTO, 2019), na conjuntura dos direitos constitucionais. Dessa maneira, a construção social da realidade, no contexto brasileiro, se atrela a tais mecanismos, que contribuem para a funcionalidade administrativa (MACHADO-DA-SILVA *et al.*, 2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste estudo foi: Compreender os fatores que influenciaram o processo decisório de uma universidade mineira na implementação da Lei de Cotas. Para alcançar tal objetivo, bem como os objetivos específicos, realizou-se um estudo de caso na UFMG, cuja coleta envolveu documentos institucionais e a realização de 10 entrevistas semiestruturadas com gestores universitários.

No referencial teórico, foram incorporados dois principais tópicos, ancorando-se, primeiramente, na Teoria Institucional Sociológica, alinhada à concepção da construção social da realidade. Nesse tópico, foram apensados outros elementos, que, usualmente, ficam exclusos das análises organizacionais, por exemplo, o processo decisório na perspectiva institucional. O segundo tópico trabalhado foi a Lei de Cotas. Dentro dele, partiu-se dos apontamentos teóricos acerca das políticas públicas, destacando a fase da implementação. Além disso, inseriram-se as bases da construção histórica das ações afirmativas e os aspectos descritivos da Lei de Cotas no Ensino Superior Brasileiro.

Percebendo que a junção do Institucionalismo com processo decisório não é algo usual na academia, bem como o alinhamento da perspectiva com as bases de implementação de políticas públicas, foi necessário formatar um esquema de referência conceitual para apontar as principais dimensões de análise da pesquisa. O esquema foi adequado tanto para alinhar a implementação na perspectiva institucional quanto para promover enfoque ao processo decisório no decorrer a análise. Nesse sentido, mesmo ciente da necessidade do aprofundamento dos conceitos e da estrutura proposta, considerou-se que o esquema proporcionou à pesquisa empírica certo grau de equilíbrio.

Em relação aos principais achados da pesquisa, primeiramente, torna-se necessário reforçar que os modelos de referência que envolveram a formulação de políticas afirmativas no ensino superior como política pública partiram do histórico excludente e desigual da sociedade brasileira, modelos estes que a Lei de Cotas procura, de certa maneira, superar. Ou seja, a Lei de Cotas trata-se de um “pagamento histórico”, como pontuou um dos gestores entrevistados, a essas pessoas que foram por muito tempo marginalizadas dos espaços de ensino e, consequentemente, dos demais espaços da sociedade. Cabe aqui reforçar, ainda, o

protagonismo do Movimento Negro na luta pela pauta “Ações Afirmativas” no Brasil, fazendo com que o tema integrasse a agenda política.

Em referência ao objetivo principal da pesquisa, ao averiguar como ocorreu o processo de implementação da Lei de Cotas no ambiente organizacional de uma universidade federal, constatou-se que os fatores que influenciaram o processo decisório nesse período se pautaram em uma realidade prevalecente que caminhou rumo à normatização interna do mecanismo de forma a: i) alterar preceitos internos acerca dos aspectos meritocráticos de acesso; ii) garantir uma assistência estudantil robusta e de boa qualidade; iii) permitir o debate na formulação de políticas internas, com a participação efetiva dos estudantes; iv) instituir mecanismos de direitos humanos capazes de nortear e mudar conceitos da comunidade universitária; v) adequar a estrutura organizacional; vi) promover o direcionamento inclusivo interno, por meio de chamadas e editais voltados aos estudantes de ação afirmativa; vii) direcionar políticas internas para a garantia da acessibilidade de alunos com deficiência; viii) estruturar comissões complementares para o ingresso de estudantes de forma a anular as fraudes; e ix) estruturar políticas de saúde mental da comunidade universitária.

Notou-se que tal rumo prevalecente foi propiciado por uma gestão sensibilizada com a compreensão aprofundada do mecanismo. Pontua-se, nesse aspecto, um personagem de destaque na UFMG, a Faculdade de Educação, que, desde o início dos anos 2000, semeou na comunidade universitária condicionantes para a implementação de ações afirmativas, bem como na formação docente, cujas construções se entrelaçaram a gestores dessa área integrados à gestão central nos últimos dez anos.

A compreensão desses elementos se originou, principalmente, dos conceitos teóricos do Institucionalismo Sociológico em análise de elementos regulativos, normativos e cultural-cognitivos do ambiente institucional da UFMG, nas dimensões e categorias de análise propostas. O ambiente institucional da UFMG, no contexto da assistência e do acesso, incorporou regulamentações muito importantes, as quais proporcionaram ao ambiente organizacional profundas adaptações, e isso possibilitou que a implementação da Lei de Cotas transcorresse de forma estruturada. Ademais, do ponto de vista teórico da implementação, constatou-se a importância dos agentes implementadores para o processo. Agentes implementadores são aqui compreendidos como sendo tanto os órgãos de deliberação superior

quanto os gestores no âmbito de suas atividades cotidianas em órgãos específicos que, ao mesmo tempo em que influenciam, são influenciados no decorrer de suas práticas.

Salienta-se que o Programa de Bônus, instituído em 2009, que, consequentemente, impeliu a PROGRAD a estabelecer um setor de estatística, foi um fator importante para uma estruturação organizacional da implementação da Lei de Cotas. Os principais períodos de resistência e de defesa da manutenção institucional meritocrática contavam com os argumentos por parte tanto da comunidade interna, quanto da sociedade, conforme destacado pelos gestores. Nesse sentido, ao apontar os dados das trajetórias daqueles alunos bonistas, a PROGRAD conseguiu reverter e contrapor argumentos que condicionavam as ações afirmativas à perda da excelência universitária histórica que a UFMG possui.

Quanto aos objetivos específicos, o primeiro foi considerado como o de atendimento mais simples. A descrição de como ocorre estruturalmente o processo de decisão dos órgãos colegiados foi atendida por meio da análise documental, com a juntada ampla das regulamentações internas da UFMG. Na UFMG, tal processo não se difere do de outras universidades – ou seja, a participação colegiada ocorre via participação majoritária de docentes. Um aspecto relevante destacado no decorrer na análise trata-se da constatação, por meio das entrevistas, de que há um órgão específico, o Conselho de Assuntos Estudantis da PRAE, em que a composição se dá por cinquenta por cento de alunos. Examinando as competências do órgão, que envolvem, essencialmente, assuntos de interesse principal dessa classe, considerou-se bastante democrática a condução dada pelo Conselho Universitário ao garantir tal possibilidade nos mecanismos regulatórios dessa Pró-Reitoria.

Em atenção ao segundo objetivo específico, a identificação das decisões colegiadas no período de análise direcionadas ao processo de implementação, constituiu-se em um processo moroso, considerando que são inúmeras tais decisões e que descrevê-las por completo se tornaria inviável. Nesse sentido, decidiu-se realizar um quadro específico para apontar aquelas que angariaram maior alteração e mudanças específicas relacionadas à Lei de Cotas. Destacaram-se as alterações ocorridas estruturalmente, a criação da PRAE e do NAI e a vinculação desses órgãos com a FUMP. Destacaram-se, ainda, as normativas relacionadas aos direitos humanos, que, na perspectiva da inclusão, são fundamentos necessários à redemocratização social rumo ao respeito mútuo e amplo entre as pessoas.

Destacando o terceiro objetivo específico, a análise acerca da percepção do processo decisório na implementação, os resultados apontaram para uma compreensão, de certa forma, homogênea acerca dos processos democráticos que conduziram a tomada de decisão colegiada e individual. Em alguns aspectos, a tomada de decisão, ao apresentar divergência, é direcionada por elementos normativos para se alinharem nesse sentido – ou seja, na construção rotineira do processo decisório. No âmbito dessa análise, percebeu-se, por meio dos relatos, que algumas normativas internas estão ultrapassadas para o contexto atual da UFMG, mas não seguí-las implicaria ilegalidade e a condução decisória diária requer esses olhares nessa identificação e, assim, trabalhar na remodelação desses instrumentos.

Em atenção ao último objetivo específico, a institucionalização da Lei de Cotas foi percebida no aspecto social – ou seja, não houve a constatação de resistência acerca do mecanismo e de seu atendimento, mas há percepções acerca de movimentos ainda conservadores e excludentes no ambiente universitário. Na perspectiva estrutural, houve grandes avanços rumo à adaptação interna, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido à vista disso que possibilite à UFMG se tornar um ambiente totalmente acessível para as pessoas com deficiência. Assim, o processo de adaptação organizacional às mudanças institucionais ainda transcorre e, dessa forma, a institucionalização permanece dinâmica, principalmente no aspecto da inclusão das pessoas com deficiência e, também, a despeito das intercorrências ocasionadas pela pandemia, que foi um fato que propiciou mudanças emergenciais, mas que também trouxe um novo olhar para o sentido da inclusão. Destacou-se, ainda, que as normativas com vistas ao atendimento da finalidade da política têm, consequentemente, proporcionado um exercício educativo da comunidade universitária na perspectiva da inclusão social e da acessibilidade.

De forma mais geral, os resultados desta pesquisa permitiram corroborar com o referencial proposto, no sentido de que: i) o processo decisório é importante fator quando há mudança; ii) o foco nos implementadores angaria grandes achados ao processo; iii) à medida que vai havendo a institucionalização de práticas, outras vão sendo desinstitucionalizadas; iv) o peso cultural – ou seja, a construção social dos gestores – detém relevância para um direcionamento prevalecente no âmbito organizacional, mas, ao mesmo tempo, vai sendo alterado à medida que há convivência e interação diversificada; e v) aspectos normativos podem limitar a ação dos gestores, mas também são utilizados tanto para resguardar como para propiciar uma discussão de alteração de normas ultrapassadas, por exemplo.

Percebeu-se, por meio dos relatos dos gestores, designadamente, que a institucionalização desse mecanismo é complexo, pois envolve variáveis acerca da compreensão de amplos conceitos construídos no decorrer da formação sociocultural da população brasileira. Destarte, a transformação social nos ambientes de ensino ainda se faz necessária via inserção de mecanismos legais que garantam direitos a grupos que foram excluídos historicamente dos espaços sociais.

Em relação às contribuições da pesquisa, a principal engloba o benefício social, já que passará a compor a academia e proporcionar novas percepções, principalmente, no que diz respeito ao processo decisório da gestão universitária na implementação de elementos regulativos. Na concepção de contribuição prática, este estudo possibilitou a incorporação da perspectiva institucional na análise organizacional como uma proposta pertinente à análise de aspectos macro e micro em conjunto.

As limitações da pesquisa envolveram a análise apenas na perspectiva dos gestores, o que pode ocasionar vieses da compreensão da comunidade acerca da implementação do mecanismo. Além disso, considerando a autonomia das unidades acadêmicas, os achados observados no direcionamento prevalecente organizacional podem ser compreendidos em outra perspectiva no âmbito dessas unidades. Contudo, ciente dessas limitações, considera-se que o direcionamento proposto foi adequado para a concretização do estudo.

Novos estudos poderão ampliar as análises, mediante o uso do Institucionalismo, para averiguar como se dá a recursividade dos aspectos cultural-cognitivos em formato comparativo. Além disso, outras possibilidades envolvem pesquisas com a inclusão da percepção dos alunos cotistas nesse processo de reconstrução social do ambiente institucional do Ensino Superior Brasileiro. À parte disso, outras possibilidades de estudo envolvem as análises da influência da pandemia para a construção de ambientes de ensino acessíveis.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Projeto altera revisão da Lei de Cotas**. (2020). Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em < https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/05/projeto-altera-revisao-da-lei-de-cotas> Acesso em 18 mai.2021.

ALBUQUERQUE, R. A. F; PEDRON, C.D.; QUONIAM, L. Instituição de ensino superior: análise das capacidades resilientes diante das políticas de ações afirmativas. **Revista de Gestão e Secretariado-GESEC**, v.10, n.1, jan./abr. 2019.

ALPERSTEDT, G, D.; MARTIGNAGO, G.; FIATES, G. G. S. O Processo de Adaptação Estratégica de Uma Instituição de Ensino Superior sob a Ótica da Teoria Institucional. **Revista de Ciências da Administração**, v.8, n.15, 2006.

ALVES, D.C. Acadêmicos Indígenas, Quilombolas e Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: Uma Análise da Política de inclusão adotada pela Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB). **Revista Diversidade e Educação**, v. 7, n. 1, p. 121-150, Jan/Jun. 2019.

ALVES, M. A.; GALEÃO-SILVA, L.G. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v.44, n.3, jul./set. 2004.

AMARAL, E. F. L.; NEVES, A.V.C.; SILVA, A.M.; MONTEIRO, T.J.G. Análise do Perfil dos Alunos Ingressantes da UFMG pela iniciativa do Bônus Sociorracial. **Teoria & Sociedade**, v. 20, n.1, 2012.

AMARANTE, J. M.; CRUBELLATE, J. M.; MEYER JUNIOR, V. Estratégias em Universidades: Uma análise comparativa sob a perspectiva institucional. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 190-212, jan. 2017.

AMARANTE, J.M. Estratégias em Universidades: uma análise sob a perspectiva institucional. **Dissertação** (Mestrado em Adminitração) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 25 de abril de 2013.

ANHAIA, B. C. Educação Superior e Inclusão Social - Um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

ARANHA, A.V.S.; PENA, C.S.; RIBEIRO, S.H.R. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do REUNI nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência. **Educação em Revista**, v. 28, n. 04, p. 317-345, 2012.

ARAÚJO, L.A.D.; MAIA, M. A cidade, o dever constitucional de inclusão social e a acessibilidade. **Revista de Direito da Cidade**, v.8, n.1, 2016.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, 2020.

AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Cienc. Cult**., São Paulo , v. 60, n. 4, 2008.

BACKES, D.A.P. Análise sobre a influência do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e evasão do Curso de Administração da Universidade Federal De Mato Grosso. **Revista de Administração do Sul do Pará (REASP)** – FESAR, v. 2, n. 1, Jan/Abr – 2015.

BANIWA, G. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas. In.: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, **Anais...** Goiania, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRETO, M. L.; BARROS, A. J. D.; CARVALHO, M.S.; CODEÇO, C. T.; HALLAL, P. R. C.; MEDRONHO, R. A.; STRUCHINER, C. J.; VICTORA, C. G.; WERNECK, G. L. O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro , v. 23, 2020.
BARROS, F.C.; VIEIRA, D.A.P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.1, p.826-849, 2021

BAUER, M.W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In.: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUER, M.W.; AARTS, B. A construção do *Corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In.: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BELL, S. Institutionalism. In.: John Summers (Ed.), **Government, Politics, Power And Policy In Australia.** Australia: Pearson Education Australia, 2002.

BERGER, P.; L. LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

BERTERO, C.O. Mudança Organizacional e Processo Decisório. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.16, n.2, 1976.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A Etnometodologia enquanto Caminho Teórico-metodológico para Investigação da Aprendizagem nas Organizações. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 5, art. 3, pp. 684-704, Set./Out. 2012.

BISPO, M. S.; SANTOS, I. S. A. A organização do cotidiano na orla de João Pessoa: um olhar etnometodológico da prática do voluntariado. **Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 1, n.2, 2014.

BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Em Tese**, v. 2, n.1, jan./jul. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. (2009). **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 de jun. 2020.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012a). **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 28 jun.2020.

BRASIL. Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Superior: Entenda as Cotas para quem estudou todo o Ensino Médio em Escolas Públicas**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cotas/index.html>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17009-educacao-especial> Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política e resultados 1995-2002: educação especial**. Brasília: Portal Domínio Público, 2002. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000675.pdf> Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação**. SISU: Como funciona?.** Disponível em: < http://sisu.mec.gov.br/como-funciona>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BUBACH, C. O DISCURSO E A AÇÃO: análise do processo de mudança no sistema de controle gerencial em uma organização industrial brasileira sob a ótica da teoria institucional. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Londres: Heinemann, 1979.

CAJUEIRO, R. C. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais**. 2007. Disponível em: http://www.laced.mn.ufrj.br. Acesso em: 15 dez. 2019.

CALDAS, M. P.; FACHIN, R. Paradigma Funcionalista: Desenvolvimento de Teorias e Institucionalismo nos Anos 1980 e 1990. **Revista de Administração Eletrônica**, v. 45, n. 2, p. 46-51, set./dez. 2005.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. M. F.; SILVA, S.M. G. A trajetória conservadora da teoria institucional. **Revista de Administração Pública**, v.39, n.4, p. 849-872 jul./ago. 2005.

CARVALHO. C. A. P.; VIEIRA, M.M.F.; LOPES, F.D. Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações. In.: XXIII Encontro da ANPAD, **Anais...**Foz do Iguaçú, 1999.

COLBARI, A. A Análise de Conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. In.: SOUZA, E. M. **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual**. Vitória: EDUFES, 2014.

COLOGNESE, S. A.; MÉLO, J. L. B. A Técnica de Entrevista na Pesquisa Social. **Cadernos de Sociologia**, v. 9, p.143-159, 1998.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L.C. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CRUBELLATE, J. M. Parâmetros de Qualidade de Ensino Superior: Análise Institucional em IES Privadas do Estado de São Paulo. **Tese** (Doutorado), Fundação Getúlio Vargas, 2004.

CRUBELLATE, J. M. Três Contribuições Conceituais Neo-funcionalistas à Teoria Institucional em Organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, 2007.

CRUBELLATE, J. M.; GRAVE, P. S.; MENDES, A. A. A questão institucional e suas implicações para o pensamento estratégico. **Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, p.37-60, 2004.

DACIN, M.T.; GOODSTEIN, J. SCOTT, W.R. Institutional Theory and Institutional Change: Introduction to the special research forum. **Academy of Management Journal**, v. 45, n.1, 2002, p.45-57.

DE PAULA, L. R.O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 795-810, 2013.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, p.15-41, 2006.

DIMAGGIO, P.J.; POWELL, W. W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.45, n.2, p. 74-89, abr./jun. 2005.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Lationoamericanos**, n. 10, 2005.

DREHER, J. Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. In: E. DE LA GARZA; G. LEYVA (eds.). **Tratado de metodología de las ciências sociales**. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica, 2012.

DREHER, J. The Social Construction of Power: Reflections Beyond Berger/Luckmann and Bourdieu. **Cultural Sociology**,v. 10,n.1,p. 53–68, 2016.

DREHER, J; VERA, H. The Social Construction of Reality, A Four-Headed, Two-Fingered Book: An Interview with Thomas Luckmann. **Cultural Sociology**, 2015.

DREW, P. HERITAGE, J. **Talk at Work: Interaction in Institutional Settings**. New York: Cambridge University Press, 1992.

FARIA, I. P.; SANTOS, G. G.; MENDES, J.A.S.R. Políticas de Cotas para ingresso em instituições federais de ensino superior: um estudo interdisciplinar da Lei 12711/2012. **Diálogo**, n.29, p.73-99, 2015.

FERNANDES, A. S. A. Path dependency e os Estudos Históricos Comparados. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – BIB**, n. 53, 2002, pp. 79-102.

FERREIRA NETTO, R.G.; CORRÊA, J.W.N. Epidemiologia do Surto de Doença por Coronavírus (COVID-19). **Revista Desafios**, v.7, n. Supl. COVID-19, 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v.23, n.79, p. 257-272, 2002.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2.ed: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, P. S. C. Entre a morte e a ressurreição de um mito: os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

GALVÃO, E. A. B. Cotas raciais como política de admissão UERJ, UnB e o caso da UFG. 140 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

GARCIA, F. C; BRONZO, M. As bases epistemológicas do pensamento administrativo convencional e a crítica à teoria das organizações. In: Encontro de Estudos Organizacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnEO. **Anais**. Curitiba: ANPAD, 2000.

GAUDENZI, P; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.21, n.10, p.3061-3070, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In.: GODOI, C.K.; MELLO, R.B.; SILVA, A.B. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: Paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, D.B.O.A; BAIRRÃO, J.F.M.H. Vozes Ameríndias na Universidade Pública Inclusiva. **Cadernos CIMEAC**, v. 6. n. 2, 2016.

GOMES, L. **Escravidão**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GUIMARAES, Liliana A. M.; GRUBITS, Sonia. Alcoolismo e violência em etnias indígenas: uma visão crítica da situação brasileira. **Psicol. Soc**., Porto Alegre , v. 19, n. 1, p. 45-51, Apr. 2007 .

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, e238957. Epub September 25, 2020.

HALL, P. A. TAYLOR, R. C. R. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**, São Paulo, n.58, p.193-223. 2003.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2019). **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece.** Disponível em < https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece> Acesso em 15 dez.2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2012). **Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas.** Disponível em https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-

274&view=noticia#:~:text=Esse%20contingente%20somou%2078%2C9,%2C8%25%20na%20%C3%A1rea%20rural. Acesso em 15 dez.2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2010**). Pessoas com Deficiência.** Disponível em < https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso em 15 dez.2019.

IPEA-INSTITUTUTO PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, 2002.

IPEA-INSTITUTUTO PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Igualdade Racial - Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**. Brasília, 2019.

JICK, T.D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n.4, p.602-611, 1979.

KIRSCHBAUM, C.; CRUBELLATE, J.M. As várias Institucionalizações da Teoria Neo-Institucional. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 49, n.1, jan./mar. 2009.

LEITÃO, S. P. A Decisão na Academia II. **Revista de Administração Pública – RAP**, v.27,n.2, abr./jun. 1993.

LEITE, Y. Línguas indígenas brasileiras e a esperança de um futuro. In.: IV Congresso de Letras, **Anais...** São Gonçalo IV CLUERJ, 2007.

LEMOS, I. B. Povos Indígenas e Ações Afirmativas: Aspectos sobre a Implementação da Lei N. 12.711/2012 pelas Instituições de Ensino Federais. **Quaestio Iuris**, v.08, n.03, 2015.

LEMOS, I.B. Povos Indígenas e Ações Afirmativas: Aspectos sobre a Implementação da Lei N. 12.711/2012 pelas Instituições de Ensino Federais. **Quaestio Iuris**, v. 08, n. 03, 2015.

LIMA, L.L.; D'ASCENZI, L. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v.21, n. 48, 2013.

LIMA, M.E.O; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, set./dez.2004.

LIMA, E.E.; MACHADO, L.R.S. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. Respostas Estratégicas da Administração e Contabilidade ao Sistema de Avaliação da Capes. **Revista Organização e Sociedade**, v.10, n.28, p. 63-82, set./dez. 2003.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; CRUBELLATE, J. M. Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **Revista de Administração Contemporânea**, 1a. Edição Especial, 2005. p.09-39.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GONÇALVES, S. A. Nota Técnica: A Teoria Institucional. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**. v.1. São Paulo: Atlas, 2010.
MACHADO-DA-SILVA, C. L.; VIZEU, F. Análise Institucional de Práticas Formais de Estratégia. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, p. 89-100, out./dez. 2007.

MACHADO-DA-SILVA, C.L.; GUARIDO FILHO, E.R.; NASCIMENTO, M. R.; OLIVEIRA, P.T. Institucionalização da Mudança na Sociedade Brasileira: o papel do formalismo. In.: VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C.A. **Organizações, Instituições e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, PP.170-202.

MACIEL, M. R. C. Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000.

MAGALHÃES, J. C.; SEVERINO, M. R. Uma Análise da Institucionalização da Política de Cotas nas Universidades Federais Brasileiras. In: Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 11, 2017, João Pessoa, PB. **Anais...** Paraíba: CONEDU, 2017.

MAGNONI, M.S. Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto? **Estudos Avançados**, v.30, n.87, 2016.

MAIA, G. L.; ARAÚJO, R.A.P.; OLIVEIRA, I.D. A trajetória da população universitária brasileira: uma questão de raça e de classe. **Revista de Direito**, v.13, n.02, 2021.

MAIA, M. Novo Conceito de Pessoa com Deficiência e Proibição do Retrocesso. **Revista da AGU**, v. 12, n. 37, 2013.

MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. **Revista Didática**, v.25/27, 1991.

MARCH, J. G.; OLSEN, J.P. Neo-Institucionalismo: Fatores organizacionais na vida política. **Rev. Sociol. Polít**., Curitiba, v. 16, n. 31, p. 121-142, nov. 2008.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. RCO – **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 8 – 18, jan./abr. 2008.

MATOS, R.S.; BECK, G. Processo decisório nas universidades: o caso da UFSC. In.: XVIII Coloquio Inernacional de Gestión Universitaria. **Anais...** Loja, 2018.

MATTOS, P. L. C. L. Análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. In. GODOI, C.K.; MELLO, R.B.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

MATTOS, P.L.C.L. Os resultados desta pesquisa (qualitativa) não podem ser generalizados": pondo os pingos nos is de tal ressalva. **Cadernos EBAPE.BR**, v.9, edição especial, p. 450-468, 2011.

MENEZES, A.M.F; FONSECA, M.J.M. Institucionalismo e sua análise das organizações. In: Osmar G. Sepúlveda. (Org.). **Reflexões de Economistas Baianos 2010**. Salvador: CORECON-BA, 2010.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: POWELL W.; DIMAGGIO P. (org). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In. MINAYO, M.C.S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

MOURA, P. G.; BATISTA, L. R. V.; MOREIRA, E. A. M. População indígena: uma reflexão sobre a influência da civilização urbana no estado nutricional e na saúde bucal. **Rev. Nutr.,** Campinas , v. 23, n. 3, p. 459-465, Jun./2010.

MOZZATO, A. R. GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: Potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

MURTA, M. A.; FELOMENO, T. A. S. ; FERNANDE, T. M. . Ensino da LIBRAS como instrumento de inclusão educacional nos cursos de licenciatura: desafios, realidades e necessidades. **Pedagogia em Ação**, v. 6, p. 74-83, 2014.

NASCIMENTO, J.P.R.; VIEIRA, M. G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.24, n. 91, p. 308-336, abr./jun. 2016.

OLIVEIRA, F. **Saúde da População Negra: Brasil, Ano 2001**. Brasília: OPAS, 2002.

OLIVER, C. Strategic responses to institutional processes. **Academy of Management Review**, v. 16, n. 1, p. 145-179, 1991.

OLIVER, M.; SAPEY, B. **Social Work with disabled people**. New York: PALGRAVE, 1999.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 20 de dezembro de 1963** (Resolução n. 1.904 (XVIII) da Assembléia Geral), 1963.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**, 2007.

PACHECO, G.B.; SOUZA, I.M; MATOS, A. S. Processo decisório no setor público: um estudo de caso na caixa econômica federal e na Universidade Federal de Santa Catarina. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, v.17, n. 32, 2017, p. 211 a 234.

PAES DE PAULA, A. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. **Cad. EBAPE.BR**, v. 14, nº 1, Jan./Mar. 2016.

PECI, A. A nova teoria institucional em estudos organizacionais: uma abordagem crítica. **Cadernaos EBAPE.BR**, v. 4, n.1, mar. 2006.

PECI, A.; ALCADIPANI, R. Demarcação Científica: Uma Reflexão Crítica. **Organização & Sociedade**, v.13, n.36, 2006.

PECI, A.; VIEIRA, M. M. F.; CLEGG, S. A construção do "Real" e práticas discursivas: o poder nos processos de institucionaliz(ação). **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 3, p. 51-71, 2006.

PETTEN, A. M. N. V. *et al*. Cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino: desafios e perspectivas para a acessibilidade e inclusão na UFMG. In: III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior – CIM, 11, 2017, Belo Horizonte, MG. **Anais...**(on-line). Belo Horizonte: CIM, 2017.

PIMENTA, A.J. Análise da Decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/DF e sua Repercussão na Lei de Cotas. **Revista Programa Conexões**, v. 3, 2018.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Analise da produção cientifica sobre inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, p. 87-106, 2017.

POGREBINSCHI, T. **Conferências nacionais e políticas públicas para grupos minoritários**. Econstor, 2012.

POWELL, W. W.; RERUP, C. Opening the black box: the microfoundations of institutions. In: R. GREENWOODC. OLIVER; T. B. LAWRENCE. **The SAGE Handbook of organizational institutionalism:** 2. ed. London: SAGE Publishers, 2017, p. 311-335.

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**. A PRAE**. (2017). Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em https://www.ufmg.br/prae/a-prae/ Acesso em 10 dez. 2020.

PRÉVE, A. D.; MORITZ, G. O.; PEREIRA, M. F. **Organização, processos e tomada de decisão. Florianópolis:** Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES: UAB, 2010.

QUEIROZ, Z. C. L. S.; MIRANDA, G. J.; TAVARES, M.; FREITAS, S. C. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, 2015, pp.299-320.

RANSON, A.; HININGS, B.; GREENWOOD, R. The structuring of organizational structures. **Administrative Science Quarterly**, v.25, n.1, p.1-17, 1980.

RECKTENVALD, M,; MATTEI, L.; PEREIRA, V. A. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v.23, n.2, 2019, p.405-423.

REY, F. G. O compromisso ontológico na pesquisa qualitativa. In: REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informaçã**o. Thompson Learning: São Paulo, 2005.

RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa. (2021). **Projeto Alunos Conectados do MEC leva internet para que mais de 150 mil estudantes possam continuar estudando**. Disponível em: <https://www.rnp.br/noticias/projeto-alunos-conectados-do-mec-leva-internet-para-que-mais-de-150-mil-estudantes-possam > Acesso em 30 jul. 2021.

ROSA, A. R. Relações Raciais e Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v. 18, n. 3, Maio/Jun., 2014.

ROSA, C.M. Políticas Afirmativas para Acesso à Educação Superior Brasileira: História e Embates. **Plures Humanidades**, v. 15, n. 1, 2014.

SANTOS, A. P. Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras. **Tese** (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, E.L. O campo científico da administração: uma análise a partir do círculo das matrizes teóricas. **Cad.EBAPE.BR**, v. 15, n.2, 2017.

SBICCA, A. Heurísticas no Estudo das Decisões Econômicas: Contribuições de Herbert Simon, Daniel Kahneman e Amos Tversky. **Estud. Econ**., v.44, n.3, p.579-603, jul./set. 2014.

SCHULTZ, M.; HATCH, M. J. Living with multiple paradigms: the case of paradigm interpley in organizational culture studies. **The Academy of Management Review**, v.21, n.2, 1996.

SCOTT, W. R. **Institutions and Organizations: ideas and interests**. Thousand Oaks: Sage. 2013.

SCOTT, W. R; AMARANTE, J. M. Institutional theory's past and future contributions to organization studies. **Brazilian Administration Review**, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2016.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. Florianópolis: Cengage Learning, 2010.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F.A.T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 4, out./dez.,2017.

SELZNICK, P. Institutionalism "old" and "new". **Administrative Science Quarterly**,41, 270-277, 1996.

SILVA FILHO, P.; CUNHA, E. O. As Políticas de Ações Afirmativas na Educação Superior no Brasil sob a Ótica da Equidade. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 04. 2014. **Anais...** Porto, Portugal.

SILVA, A. B.; ROMAN NETO, J. Perspectiva Multiparadigmática nos Estudos Organizacionais. In. GODOI, C.K.; MELLO, R.B.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

SILVA, F. C. A Lei de Cotas no Ensino Superior sob a Lente Institucional: Análise dos Processos Decisórios e Cotidiano de uma Universidade. Orientadora: Lílian Bambirra de Assis. 2009. 79f. **Projeto** de Dissertação (Mestrado em Administração) – CEFET, 2020.

SILVA, R. P.; BRAGA, C. A. M. Reserva de Vagas nas Instituições de Ensino: reflexões sobre a verificação de fenótipo para os autodeclarados pretos e pardos. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 22, n.1, p. 597-613, 2018.

SIMON, H. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965.

SOUSA, F.R.; NASCIMENTO, I. F. Lei de cotas e promoção da justiça social: percepções de estudantes cotistas de um instituto federal. **Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 758-776, set./dez. 2019.

SPILLANE, J.P.; REISER, B. J.; REIMER, T. Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. **Review of Educational Research**, v. 72, n. 3, pp. 387–431, 2002.

SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas Discursivas e Produção de Sentido: A perspectiva da psicologia social. In. SPINK, M. J. (Org.); MEDRADO, B.; PASSARELLI, C. A.F.; LIMA,H.L.; MIRIM, L.Y.L.; SPINK, M. J.; PINHEIRO, O. G.; SPINK, P.; FREZZA, R.M.; MENEGON, V.M. **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Ed. virtual, Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

SUCHMAN, M. C. Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. **Academy of Management Review**, vol. 20, n. 3, p. 571-619, 1995.

TEIXEIRA, M.G.; ROGLIO, K.D.; FERREIRA, J.M. Reflexões ao Campo de Processo Decisório a Partir da Abordagem de Lógicas Institucionais. **Rev. Adm. UFSM**, v. 10, n.4, p. 668-687, 2017.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (org.). CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (org. brasileiros). **Handbook de estudos organizacionais, modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1. pp 194-217.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **O que são ações afirmativas**. (2021). Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: < https://www.ufmg.br/prae/acoes-afirmativas/>

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. (2019b). Ações Afirmativas: preocupação de cada um e projeto de todos. **Boletim**, Nº 2049 - Ano 45 - 11.03.2019. Disponível em <

https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2049/acoes-afirmativas-preocupacao-de-cada-um-e-projeto-de-todos> Acesso em 10 dez.2020.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **90 Anos.** Disponível em < https://www.ufmg.br/90anos/historia-da-ufmg/> Acesso em 15 dez. 2020.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **A Universidade**. (2021) Disponível em <https://ufmg.br/a-universidade> Acesso em 15 mar. 2021.
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Análise do perfil dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFMG - 2009 a 2018/1**. (2018). Disponível em < https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/Est/RelPerfil.pdf> Acesso em 10 dez. 2020.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Bônus pode igualar acesso de alunos de escolas públicas e privadas à UFMG**. (2008a). Disponível em < https://www.ufmg.br/online/arquivos/008586.shtml> Acesso em 15 mar. 2021.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Comemoração 90 anos da UFMG: História da UFMG**. (2016a). Disponível em< https://www.ufmg.br/90anos/historia-da-ufmg/> Acesso em 10 dez. 2020.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Comissão permanente de ações afirmativas inicia atividades** (2018). Disponível em: < https://ufmg.br/comunicacao/noticias/comissao-permanente-de-acoes-afirmativas-e-inclusao-social-inicia-atividades> Acesso em 10 dez.2020.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Disponível em: < https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/wp-content/uploads/2019/03/PDI-revisado06032019.pdf> Acesso em 15 dez. 2019.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Relatório de Gestão 2018**. (2018). Belo Horizonte: UFMG, 2018.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Resolução N. 04/99, de 4 de março de 1999 (**Estatuto da UFMG**). UFMG: Belo Horizonte, 1999.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Resolução N. 13/2010**, de 11 de novembro de 2010 do Conselho Universitário. UFMG: Belo Horizonte, 2010.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Resolução N° 09** de 31 de maio de 2016. (2016b). Belo Horizonte: UFMG, 2016.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Sua, minha, nossa UFMG:** depois de 15 anos da adoção de uma consistente política de inclusão, Universidade torna-se uma instituição diversa. (2019a) **Diversa**, n. 21, 2019. Disponível em < https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/revista-diversa/edicao/21/sua-minha-nossa-ufmg> Acesso em 15 dez. 2020.

UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília**. Disponível em <

https://www.noticias.unb.br/images/Noticias/2018/06-Jun/Plano-de-Metas-Cotas-UnB1.pdf > Acesso em 02 dez. 2019.

VENTURA, M.M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, v.20, n.5, set./out., 2007.

VIEIRA, M.M.F; CALDAS, M.P. Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Principais Alternativas à Hegemonia Funcionalista. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v.46,n.1, 2006.

VIZEU, F. Organizações Burocratizadas rumo a Razão Comunicativa: O Caso de uma Instituição Psiquiátrica. **Mestrado** (Dissertação) - Universidade Federal do Paraná, 2004.

WERNECK, G.L.; CARVALHO, M.S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n.5, 2020.

ZILBER, T.B. Institutionalization as an interplay between actions, meanings, and actors: the case of a rape crisis center in Israel. **Academy of Management Journal**, v. 45, n.1, p. 234-254.

ZUIN, A.L.A.; BASTOS, E. A Justiça Social por meio das Cotas na Universidade Federal de Rondônia. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, set./out. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 39440820.6.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 21/01/2021.

Projeto CAAE: 39440820.6.3001.5149, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 25/06/2021.

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: **A LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR SOB A LENTE INSTITUCIONAL: Processo Decisório da Gestão de Uma Universidade Mineira (2012-2020),** do Programa de Pós-Graduação em Administração do CEFET-MG. O objetivo principal desta pesquisa é compreender quais foram os principais fatores que influenciaram o processo decisório da gestão de uma universidade mineira na implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). A pesquisa se justifica por considerar a possibilidade de proporcionar destaque a elementos extras, como a percepção dos atores envolvidos, para a compreensão do processo de institucionalização da Lei, além ampliar o conhecimento científico acerca da temática. Este convite se deve ao fato de você ter atuado em cargo de chefia da administração universitária em período posterior ao ano de 2012, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável é Fernanda Costa Silva, RG xxx, servidora TAE da UFMG e aluna do curso de Mestrado em Administração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. As fases da pesquisa compreendem: 1. Realização de entrevista individual com os gestores que atuam ou atuaram na gestão universitária no período compreendido entre 2012 e 2020; 2. Coleta de documentos institucionais. 3. Análise das entrevistas e documentos.

Se concordar em participar desta pesquisa, será realizada uma entrevista com duração média de 30 a 60 minutos, na qual a pesquisadora fará algumas perguntas que serão gravadas. A sua contribuição consiste em responder questões relacionadas às atividades da sua gestão na universidade, abordando os aspectos formais e de percepção acerca de: (i) implementação da Lei de Cotas; (ii) processo decisório do órgão/setor. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados pela pesquisadora de forma segura até a transcrição. A transcrição, enquanto material de pesquisa, será guardada pelo período exigido legalmente (cinco anos) e destruída após decorrido esse período. A sua identidade será tratada de forma sigilosa, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

A participação será anônima e voluntária, sendo os locais e horários das entrevistas combinados previamente. No momento da entrevista você poderá se manifestar sobre dúvidas e desconfortos. Esta pesquisa não envolve nenhum tipo de custo ao participante, bem como não envolve qualquer tipo de retorno financeiro pela participação. Entretanto, caso tenha algum prejuízo em decorrência da participação na pesquisa, a pesquisadora se responsabiliza em recompensá-lo (a).

Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são mínimos e envolvem: 1. Cansaço e desconforto, entendidos como risco de grau mínimo, que será minimizado por meio de uma negociação para que a entrevista sejam realizada no melhor dia e horário, respeitando o tempo máximo de duração de 1 hora e meia; 2. Possibilidade de constrangimento ao responder alguma questão, entendida como risco de grau mínimo, que será minimizado pela possibilidade do entrevistado não responder questões que não queira, bem como possa desistir da participação, sem prejuízo de qualquer natureza; 3.Situação de estresse ocasionada pelo uso da modalidade de videoconferência ou possível desconforto por dificuldades de manusear a plataforma utilizada, entendidos como risco de grau mínimo, que será reduzido a partir da escolha de uma plataforma para videoconferências estável, uso de internet cabeada por parte da pesquisadora para melhor conexão. No caso dos problemas técnicos permanecerem, a entrevista poderá ser remarcada;

4. Quebra de sigilo e de anonimato, devido a possibilidade de extravio ou exposição indevida da gravação da videoconferência, entendidos como riscos de grau máximo, em relação aos quais a pesquisadora tomará as providências cabíveis, com o armazenamento seguro do material até que seja realizada a transcrição e após essa etapa, descartar as gravações; as transcrições, enquanto material de pesquisa, serão guardadas pelo período exigido legalmente (cinco anos) e destruídas após decorrido esse período; 5. Possibilidade de conflito ético ao responder alguma questão relacionada ao exercício da gestão universitária, entendido como risco de grau máximo que será minimizado por meio da devolutiva da transcrição ao entrevistado para revisão e, se for o caso, poderá solicitar a retirada de trechos que considere inapropriados.

Em relação aos benefícios da sua participação, esses se referem à possibilidade de forma indireta de rememorar fatos importantes no exercício da sua gestão, rever e reorganizar acontecimentos, podendo vir a ocorrer reflexões que enriquecerão a sua percepção. De forma coletiva, sob o aspecto social, os benefícios consistem na ampliação da base de conhecimento sobre a temática "cotas no ensino superior" e assim proporcionar novas percepções, principalmente no que diz respeito ao processo decisório da gestão universitária na implementação do mecanismo.

Como participante voluntário de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador (a) de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para recusar ou desistir da participação voluntária a qualquer momento sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo, que deverá ser assinado por você e pela pesquisadora responsável.

Se concordar em participar, peço que rubrique a primeira página e assine este documento em duas vias sendo que uma ficará com o (a) Sr. (a) e a outra será arquivada juntamente com os demais dados da pesquisa.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa "A LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR SOB A LENTE INSTITUCIONAL: Processo Decisório da Gestão de Uma Universidade Mineira (2012-2020)" de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Assim, declaro que concordo em participar como voluntário (a) desta pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa:_____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da orientadora: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20___

Pesquisadora Responsável: Fernanda Costa Silva
Endereço de contato: xxxxxxx
Orientadora: Profa. Lílian Bambirra de Assis
Endereço de contato: xxxxxx

Em caso de duvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP-UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antonio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2o andar, sala 2005, Campus Pampulha, CEP: 31.270-901, Belo Horizonte, MG. E-mail: coep@prpq.ufmg.br e Telefone: 31 3409-459
CEP-CEFET - Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI, Gameleira, Belo Horizonte, MG. E-mail: cep@cefetmg.br e Telefone: (31) 3379-3004.

APÊNDICE B – Termo de ciência de gravação

TERMO DE CIÊNCIA DE GRAVAÇÃO

O infra assinado, participante da pesquisa intitulada "A LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR SOB A LENTE INSTITUCIONAL: Processo Decisório da Gestão de Uma Universidade Mineira (2012-2020)" depois de compreender os objetivos e métodos da pesquisa, entender seus riscos e benefícios por meio dos esclarecimentos prestados e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declara estar ciente de que, nos termos do TCLE, a entrevista a ser realizada em formato remoto, via plataforma de videoconferência, será gravada para efeito de registro com vistas à transcrição posterior da mesma. Assim, AUTORIZA, por meio deste termo, a pesquisadora Fernanda Costa Silva a realizar a gravação da entrevista sem custos financeiros de qualquer natureza. O presente termo garante o compromisso da pesquisadora em: (i) disponibilizar a transcrição da entrevista ao entrevistado; (ii) utilizar os dados coletados exclusivamente para a geração de conhecimento na pesquisa de mestrado e publicações dela decorrentes em periódicos científicos e congressos; (iii) não revelar a identificação do entrevistado em nenhuma das publicações da pesquisa; (iv) guardar em segurança o material; (v) garantir a liberdade de desistência de participação na pesquisa, pelo entrevistado, a qualquer momento e, nesse caso, o entrevistado poderá solicitar a posse ou a eliminação da gravação.

Belo Horizonte, / /

Assinatura do participante

APÊNDICE C – Roteiro entrevista

Título da pesquisa: A Lei de Cotas no Ensino Superior sob a Lente Institucional: Processo Decisório da Gestão de uma Universidade Mineira (2012-2020).

Pesquisadora Responsável: Fernanda Costa Silva

DADOS:

Entrevista Nº_____

Data: ___ / ___ / _____ Início:_____ Término: _____

Função de Gestão: ( ) Nível Reitoria ( ) Nível Unidade Acadêmica

Período de exercício na função de gestor (a):_____

1) Apresentação da pesquisa.

2) Reforçar informações da pesquisa e sobre a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, bem como os termos do TCLE.

3) Informações contextuais sobre o roteiro.

4) Entrevista:

IMPLEMENTAÇÃO

4.1 Qual é a percepção do(a) Senhor(a) acerca da Lei de Cotas enquanto Política Pública no cenário brasileiro?

4.2 Enquanto ator que já foi (que é) envolvido com a gestão universitária, qual é a percepção do(a) Senhor(a) acerca da implementação da Lei de Cotas?

4.3 O (A) Senhor(a) considera que o processo de implementação da Lei de Cotas foi permeado por algum tipo de obstáculo, fragilidade ou de resistência?

4.4 Na sua gestão, quais foram (são) os principais desafios do Setor na implementação da Lei de Cotas? Faça um relato, considerando a sua vivência cotidiana no processo da gestão universitária.

4.5 Para o (a) Senhor (a), a Lei de Cotas no Ensino Superior Brasileiro afetou, de alguma forma, a autonomia ou a eficiência da universidade?

4.6 Você conseguiria descrever os impactos negativos e positivos da Lei de Cotas para a universidade?

PROCESSO DECISÓRIO

4.7 Como ocorre o processo decisório no Setor? Faça um breve relato da sua vivência como gestor universitário.

4.8 Quais fatores influenciaram (influenciam) a tomada de decisão do(a) Senhor(a) para as questões relacionadas à Lei de Cotas?

4.9 Quando houve (há) alguma dificuldade ou incerteza relacionada ao processo decisório de demandas advindas de Lei de Cotas, como o(a) Senhor (a) contornou (contorna) a situação ou se direcionou (direciona) para a tomada de decisão?

4.10 Na sua gestão, quais decisões o(a) Senhor(a) analisa como relevantes ao processo de implementação da Lei de Cotas? Considere aquelas que envolveram (envolvem) recursos

orçamentários e de mobilização de pessoal ou setores e a repercussão para toda a universidade / toda a unidade.

4.11 No Setor há algum processo de avaliação das decisões tomadas ou das ações que repercutem para toda a universidade / toda a unidade?

4.12 Na exercício da sua gestão, você já tomou alguma decisão "conflitante" com a sua construção social?

4.13 No processo de implementação, ocorreu (ocorre) algum tipo de construção conjunta de diretrizes para auxiliar a tomada de decisão para as demandas advindas da Lei de Cotas ou dos cotistas, ou seja, há interação com outras universidades, órgãos, movimentos sociais ou estudantis e com a comunidade universitária nesse processo? Comente.

4.14 Você gostaria de complementar a entrevista com outras informações acerca do processo de implementação da Lei de Cotas na universidade?

5) Agradecimentos

Belo Horizonte, __de ____ de ____.

APÊNDICE D – Categorias e subcategorias de análise

Quadro 12 – Categorias e Subcategorias de Análise (Completo)

Dimensões da Implementação	Categorias	Subcategorias	Códigos
Ambiente Institucional	O ambiente institucional da UFMG	• A Assistência	Cotistas; bonistas; assistência; assistencialismo; FUMP; análise aocioeconômica; PNAES; recurso; auxílio; subsídio; história; contas; fundação; orçamento; PRAE; nível; permanência; políticas internas;
		• O Acesso	Vestibular; Bônus; Meritocracia; REUNI; Lei de Cotas; ENEM; SISU; Conselho Universitário; cotistas; bonistas; ações afirmativas; preconceito; PROGRAD; Setor de Estatística
Aspectos Cultural-Cognitivos	Implementação da Lei de Cotas na UFMG	• Antecedentes da operacionalização	Decreto Nº 7.824; Lei Nº 12.711; legislação; critérios de reserva de vagas; critérios de reserva de vagas; percentuais; vagas
Agentes Implementadores		• Operacionalização e Estratégias no processo de Implementação	Adesão; criação da PRAE; NAI; corpo discente; representação discente; vagas suplementares; indígenas; negros; pobres; Lei Nº 13.409/2016; pessoas com deficiência; racismo; fraude; heteroidentificação; acessibilidade; inclusão social; normativas; direitos humanos; saúde mental; pandemia; ensino remoto; ensino emergencial; ERE; inclusão digital; auxílio emergencial; chamadas; moradia
Processos Decisórios		• A percepção dos Gestores acerca da Implementação	Implementação; gestão; decisão; processo decisório; Faculdade de Educação; diálogo; democrático; representação; estudantes; órgãos; resistência; direito; meritocracia; influência; cotidiano; rotina cotidiana; pressões
Legitimidade	Institucionalização da Lei de Cotas	• A (re) Construção Social do Ambiente Organizacional da UFMG	Igualdade racial; mudança; adaptação; continuidade; avanços; desafios; caminho; ambiente organizacional; diversidade; representatividade; perfil; pluralidade; igualdade; população

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

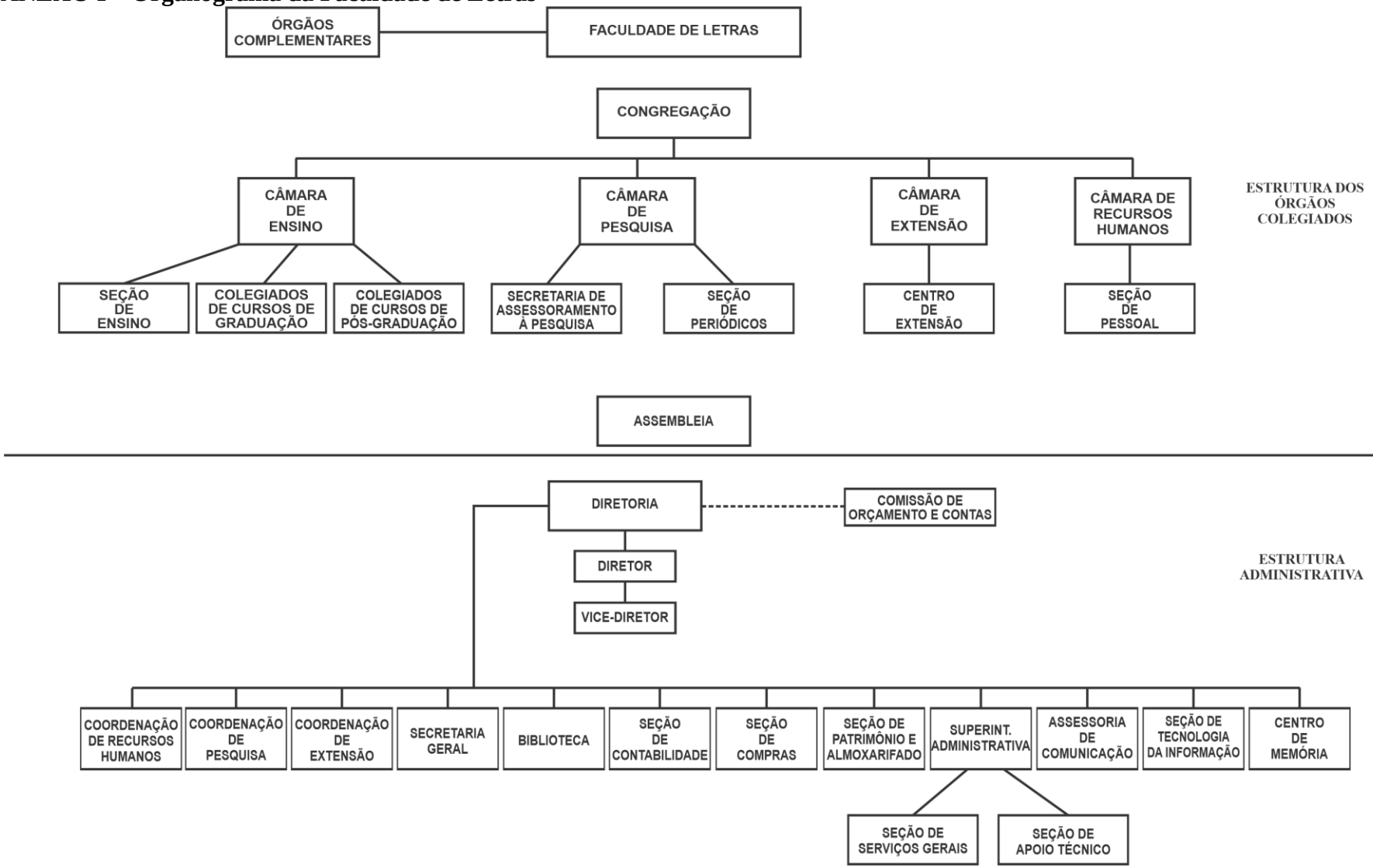
APÊNDICE E - Principais elementos do ambiente institucional no contexto da assistência e do acesso

2007 – 2020
REGULAMENTAÇÕES PERTINENTES • Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI • Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES • Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES • Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências • Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio – e alterações • Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012, Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 – e alterações • Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012, Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU – e alterações • Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino • Portaria Normativa Nº 13, de 11 de maio de 2016, Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. • Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

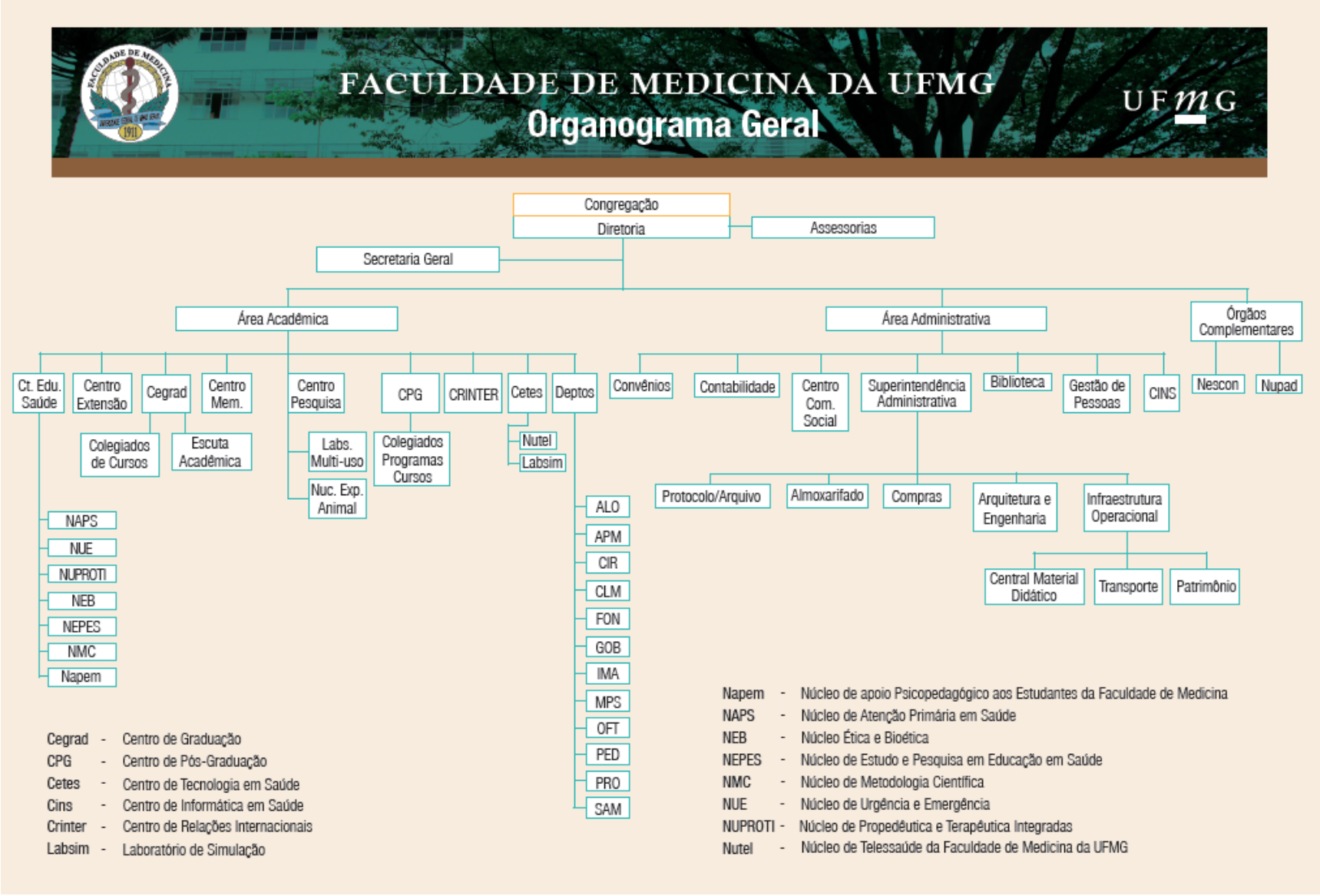
Fonte: Adaptado de Amarante, 2013, p. 170, para o contexto da pesquisa.

ANEXOS

ANEXO I – Organograma da Faculdade de Letras



ANEXO II – Organograma geral da Faculdade de Medicina



ANEXO III – Objetivos e missão da UFMG

Objetivos

A UFMG, nos termos do seu Estatuto, tem por finalidades precípuas a geração, o desenvolvimento, a transmissão e a aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, compreendidos de forma indissociada e integrados na educação e na formação científica e técnico-profissional de cidadãos imbuídos de responsabilidades sociais, bem como na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica.

No cumprimento dos seus objetivos, a UFMG mantém cooperação acadêmica, científica, tecnológica e cultural com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais e constitui-se em veículo de desenvolvimento regional, nacional e mundial, almejando consolidar-se como universidade de excelência e relevância, mundialmente reconhecida.

Missão

Visando ao cumprimento integral das suas finalidades e de seu compromisso com os interesses sociais, a UFMG assume como missão gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como Instituição de referência na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade, com vistas à promoção do desenvolvimento econômico, da diminuição de desigualdades sociais, da redução das assimetrias regionais, bem como do desenvolvimento sustentável.

Agregada a essa missão acadêmica, esta Universidade assume as responsabilidades de: i) desenhar soluções para os problemas socioeconômicos dos municípios onde está instalada, de Minas Gerais, do Brasil e de países cooperantes e ii) qualificar e oferecer educação permanente aos indivíduos e às comunidades das diferentes localidades que abrigam os inúmeros projetos e programas extramuros.

Fonte: UFMG (2021).