



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**  
**DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO SOBRE  
A POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS EM UMA UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA PARAÍBA – BRASIL**

Maria do Socorro Barbosa e Silva

Asunción, Paraguay

2022

Maria do Socorro Barbosa e Silva

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO SOBRE  
A POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS EM UMA UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA PARAÍBA – BRASIL**

Tesis presentada a la UAA como requisito para la obtencion del título de Doctor em  
Ciencias de La Educación

Tutor: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Antonio Torres González

Asunción, Paraguay

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Maria do Socorro Barbosa e Silva

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO SOBRE  
POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS EM UMA UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA PARAÍBA – BRASIL**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Docto en Ciências la  
Educação por la Universidade Autónoma de Asunción – UAA

---

---

---

---

---

Dedico esse trabalho aos alunos cotistas da UEPB que participaram da pesquisa e compartilharam um pouco da sua história de vida, experiências universitárias, sonhos, dificuldades e superação antes e depois da universidade .

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero **agradecer a Deus** por estar sempre ao meu lado, me proteger, amparar e iluminar em tudo que desejo realizar, assim como na meta de fazer o doutorado, o qual faz parte em especial, da minha trajetória acadêmica, fechando mais um ciclo da minha vida.

E, por ser a gratidão uma ação de reconhecer ou de prestar reconhecimento a alguém por algo bom, agradeço as pessoas que me incentivaram e contribuíram para que essa etapa da minha vida acadêmica fosse concluída. Em especial ao meu orientador, **Profº Drº José Antonio Torres González** pelo aprendizado, disponibilidade e atenção.

Ao meu marido **Paulinho**, meus filhos **Renan e Raiff** e minhas norinhas, **Lívia e Inês** pelo amor, preocupação e zelo demonstrado neste percurso;

As minhas irmãs, **Valéria, Valquíria e Lucinha** pelo incentivo, cuidado e atenção;

Ao meu amigo/irmão **Andrade**, que carinhosamente chamo **Neném**, por todas as contribuições e força nos momentos mais difíceis;

A **Gilma Galdino, Rochane Villarim e Eliana Maia**, por aceitarem embarcar nesse sonho comigo e dividirem alegrias, tristezas, conhecimentos, preocupações...enfim, por se fazerem presente sempre, numa força mútua;

A **Pereira** pelas contribuições e incentivo;

A amiga **Valéria Ribeiro** pela preocupação e disponibilidade de sempre;

A **Mirelly Santos**, pela valiosa contribuição para a conclusão desse estudo;

Aos **alunos cotistas** que se dispuseram a participar da pesquisa. Sem eles, eu não teria conseguido. Minha eterna gratidão!

A **Carlos e Martinho**, técnicos do CTIC pela disponibilidade e presteza, ajudando sempre!

**“O desenvolvimento humano só existirá se a sociedade civil afirmar cinco pontos fundamentais: igualdade, diversidade, participação, solidariedade e liberdade.”**

**Betinho**



## SUMARIO

LISTA DE TABLAS .....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE CUADROS.....	xii
LISTA DE GRÁFICOS .....	xi
LISTA DE SIGLAS .....	xiv
RESUMEN .....	xvi
RESUMO.....	xviii
ABSTRACT.....	xx
INTRODUCCIÓN .....	1
1 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR.....	4
2 INCLUSÃO SOCIAL .....	15
3 POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS .....	27
3.1 NO MUNDO.....	27
3.2 NO BRASIL .....	31
3.3 NA UEPB .....	36
4 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR .....	38
MARCO METODOLÓGICO.....	47
1. Diseño de investigación.....	47
2. Tipo y Enfoque de la investigación .....	48
3. El problema y los objetivos de la investigación .....	48
4. El Contexto de la investigación .....	49
5. Población y Muestra .....	47
6. Técnica y instrumentos .....	51
7. Procedimiento adoptado .....	52
8. Procesamiento de los datos.....	53
RESULTADOS .....	55

1. Análisis de fichas de alumnado .....	55
2. Análisis de entrevistas .....	58
2.1 Classe 1 .....	60
2.2 Classe 2 .....	63
2.3 Classe 3 .....	65
2.4 Classe 4 .....	68
3. Datos del TALP .....	72
CONCLUSIONES .....	78
RECOMENDACIONES O SUGERENCIAS .....	81
REFERENCIAS.....	83
ANEXOS .....	97
APÊNDICE.....	100

## **LISTA DE TABLAS**

TABLA N<sup>o</sup> 1: Título da Tabela ..... xx

TABLA N<sup>o</sup> 2: Título da Tabela ..... xx

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Desenho do estudo	68
Figura 2:	Perfil dos Cotistas Concluintes incluídos no estudo	51
Figura 3:	Repartições das UCE em classes	51
Figura 4:	Resultado da Análise de Similitude acerca da Pessoa	64
Figura 5:	Análise da TALP	65

## **LISTA DE CUADROS**

CUADRO N<sup>o</sup> 1: Nome do quadro ..... xx

CUADRO N<sup>o</sup> 2: Nome do quadro .....xx

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO N<sup>o</sup> 1: Nome do quadro ..... xx

GRÁFICO N<sup>o</sup> 2: Nome do quadro .....xx

**LISTA DE SIGLAS**

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	CCBS
Comitê de Ética em Pesquisa	CEP
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	CONSEPE
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
Estatuto da Criança e do Adolescente	ECA
Evasão anual média	EAN
Evasão total	ET
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Financiamento estudantil	FIES
Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis	FONAPRACE
Instituições de Ensino Superior	IESs
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	IFG
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Ministério da Educação	MEC
Pesquisa de Orçamentos Familiares	POF
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios	PNAD
Pessoas com deficiências	PCDs
Plano Nacional de Assistência Estudantil	PNAES
Programa de Acompanhamento e Acesso Efetivo a Educação Superior	PACE
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	REUNI
Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes	PISA
Programa Universidade para Todos	PROUNI
Programas de Pós-Graduação	PPGs
Projeto de Acesso com Qualidade a Educação Superior	ACCES
Pró-reitoria Estudantil	PROEST
Pró-reitoria de Graduação	PROGRAD
Prueba de Selección Universitaria	PSU

Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Brasil	SJTDH
Secretária de Modalidades Especializadas	SEMESP
Sistema de Seleção Unificada	SISU
Supremo Tribunal Federal	STF
Técnica de Associação Livre de Palavras	TALP
Termo de Consentimento de Gravação de Voz	TCGV
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	TCLE
Unidades de Contexto Elementar	UCE
Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS
Universidade de Brasília	UnB
Universidade Estadual da Bahia	UNEB
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB
Universidade Estadual do Norte Fluminense	UENF
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	UERJ
Universidade Federal da Bahia	UFBA
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
Universidade Federal do Ceará	UFC
Universidade Federal do Pará	UFPA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFMT

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo evaluar la efectividad de la política de cuotas sociales en los cursos de salud de la Universidad Estadual de Paraíba - UEPB, Campus I, en los años 2014 a 2019. Se trata de un estudio retrospectivo, observacional y descriptivo. Con un enfoque cuantitativo y cualitativo. La muestra fue del tipo no probabilística, por conveniencia, conformada por 23 estudiantes de cuota, egresados de las carreras de grado en el campo de Fisioterapia, Enfermería, Farmacia, Ciencias Biológicas (diurnas y nocturnas) y Odontología, beneficiándose de la política de cuota social de la UEPB - que considera los estudiantes de la escuela pública, renta familiar per cápita y / o presencia de discapacidad. La investigación se realizó en el Centro de Ciencias Biológicas y de la Salud - CCBS de UEPB, Campus I, Campina Grande-PB, Brasil y se utilizó como criterio de inclusión, los estudiantes de cuota que ingresaron al semestre 2014.2 y completaron el curso en el semestre 2019.2 en 05 años de graduación. La elección de una muestra compuesta por estudiantes egresados de cursos de salud debe considerarse como un factor de corte importante, ya que, culturalmente, los cursos en el campo de la salud fueron considerados elitistas durante mucho tiempo. Para caracterizar la muestra se utilizó una ficha sociodemográfica con el fin de obtener un perfil de la muestra, compuesta por las variables edad, religión, sexo, ingreso familiar promedio, lugar de nacimiento y residencia, los datos fueron procesados por el software SPSS 19.0 analizados por estadística descriptiva. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron la entrevista semiestructurada y la Técnica de Asociación de Palabras Libres (TALP). Las narrativas de las entrevistas fueron procesadas por el software IRAMUTEQ y los datos obtenidos por TALP fueron procesados a través del software Tri-Deux-Mots (versión 2.2) y analizados por el Análisis de Correspondencia Factorial. Los resultados según estadística descriptiva mostraron que el perfil predominante entre la muestra fue el femenino (78,3%, n = 18), autodeclarado pardo (69,6%, n = 16); teniendo como grupos de edad igualmente prevalentes los de individuos entre 20 a 24 y 25 a 29 años (47,8%, n = 11 en cada uno de estos grupos) y con un ingreso familiar mensual promedio de hasta 2 salarios mínimos (69,6%, n = 16), con origen en Campina Grande, sede de sus cursos (69,6%, n = 16). Los discursos revelan el papel educativo, cultural y social de la educación superior; capaz de ampliar horizontes y aumentar la criticidad social y la autonomía intelectual de los individuos. Al ser egresados, los estudiantes representan el acceso efectivo de los jóvenes pobres a los cursos de salud; sin embargo, las tasas de deserción estimadas indicaron que la mayoría de los titulares de cuotas no completaron o retrasaron la finalización prevista del curso. La no finalización y el retraso en la finalización del curso pueden ser indicativos de las muchas dificultades que enfrentan los estudiantes jóvenes para mantenerse en el entorno académico. Las dificultades de mantenimiento pueden estar relacionadas con factores personales, pero, según los discursos evaluados, en su mayoría se relacionan con barreras económicas. Estas dificultades actuaron como factores predisponentes a la desmotivación y la evasión; además, son raíces de la búsqueda de empleo de los estudiantes – a través de discursos, fuera de las áreas de formación – frente a las actividades académicas. Los estudiantes que informaron conciliar estudio y trabajo mencionaron cómo esta función dual comprometía la participación en actividades extracurriculares y la plena participación en la rutina de la vida académica. Aún con respecto a los discursos, hubo poca mención al apoyo institucional para el mantenimiento de los estudiantes, con poca atención por parte de los estudiantes al alto nivel de burocracia y requisitos para acceder a los beneficios económicos ofrecidos y recursos materiales insuficientes, como libros o instrumentos. Las becas para estudiantes de investigación y extensión se mencionaron como una forma relevante en el proceso de mantenimiento.

Muchos estudiantes también mencionaron dificultades relacionadas con deficiencias en la educación básica, relacionadas con diferencias en el arsenal cultural que afecta a sujetos de clases económicamente desfavorecidas. Se considera que la evaluación de los discursos sumada a la base teórica, revela que la oferta de vacantes en régimen de acción afirmativa es efectivamente una herramienta importante en el proceso de democratización de la universidad, porque minimiza las distancias entre las realidades de estratos sociales altamente diferenciados. Sin embargo, las cuotas no excluye diferencias educativas ni resuelven variables socioeconómicas de alta relevancia para el proceso de culminación de un curso de educación superior. Dos brechas en el programa de cuotas convergen en el debilitamiento del vínculo del estudiante con el curso elegido, ya sea por dificultad para mantenerse al día con la rutina y los requisitos académicos o por la imposibilidad real de dedicación a las necesidades básicas de la vida, como el sueño, la alimentación y la vivienda.

Palabras Claves: Políticas públicas; Acciones afirmativas; acionistas.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar a efetividade da política de cotas sociais nos cursos da área de saúde da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus I, nos anos de 2014 a 2019. Trata-se de um estudo retrospectivo, de caráter observacional e descritivo com abordagem quanti-qualitativa. A amostra foi do tipo não probabilística, por conveniência, composta por 23 discentes cotistas, concluintes dos cursos de bacharelado da área de saúde dos cursos de Fisioterapia, Enfermagem, Farmácia, Ciências Biológicas (diurno e noturno) e Odontologia, beneficiados pela política de cotas sociais da UEPB - que considera alunos oriundos da rede pública de ensino, a renda familiar per capita e/ou a presença de deficiências. A pesquisa foi realizada no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS da UEPB, Campus I, Campina Grande-PB, Brasil e utilizou como critério de inclusão, discentes cotistas que ingressaram no semestre 2014.2 e concluíram o curso no semestre 2019.2 em 05 anos de graduação. A escolha por amostra composta entre alunos concluintes dos cursos de saúde deve ser considerada como importante fator de recorte, isto porque, culturalmente os cursos da área de saúde foram considerados durante muito tempo, elitizados. Para caracterização da amostra foi utilizada uma Ficha de dados sociodemográficos com a finalidade de obter um perfil da amostra, sendo composta pelas variáveis, idade, religião, sexo, renda familiar média, naturalidade e residência, os dados foram processados pelo software SPSS 19.0 e analisados pela estatística descritiva. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a Entrevista semiestruturada e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). As narrativas oriundas das entrevistas foram processadas pelo *software* IRAMUTEQ e os dados obtidos pela TALP foram processados através do software Tri-Deux-Mots (versão 2.2) e analisados pela Análise Fatorial de Correspondência. Os resultados de acordo com a estatística descritiva apontaram que o perfil preponderante entre a amostra foi de indivíduos do sexo feminino (78,3%, n=18), autodeclarados pardos (69,6%, n=16); tendo como grupos etários igualmente prevalentes os de indivíduos entre 20 a 24 e 25 a 29 anos (47,8%, n=11 em cada um destes grupos) e com renda familiar mensal média de até 2 salários mínimo (69,6%, n=16), com origem em Campina Grande, sede de seus cursos (69,6%, n=16). Os discursos revelaram o papel educacional, cultural e social do ensino superior; capaz de expandir horizontes e aumentar a criticidade social e autonomia intelectual dos indivíduos. Por serem concluintes, os alunos representam a efetivação do acesso do jovem pobre a cursos de saúde; contudo, as taxas estimadas de evasão indicaram que a maior parte dos cotistas não concluíram ou atrasaram a conclusão prevista do curso. A não conclusão e o atraso para o término do curso, podem ser indicativos das muitas dificuldades que os jovens estudantes enfrentaram para manter-se no ambiente acadêmico. As dificuldades de manutenção podem estar relacionadas a fatores pessoais, mas, conforme os discursos avaliados, são majoritariamente relacionadas às barreiras financeiras. Estas dificuldades atuaram como fatores predisponentes à desmotivação e à evasão; além de que, são raízes da busca de alunos por empregos – pelos discursos, fora das áreas da formação – no contraturno das atividades acadêmicas. Os alunos que relataram conciliar estudo e trabalho, citaram como esta dupla-função comprometia a participação em atividades extracurriculares e no envolvimento completo com a própria rotina da vida acadêmica. Ainda com relação aos discursos, houve pouca citação de apoio institucional a manutenção dos discentes, sendo dado pouco enfoque pelos discentes ao alto nível de burocracia e requisitos para acesso aos benefícios financeiros ofertados e insuficiência de recursos materiais, como livros ou instrumentários. As bolsas estudantis de pesquisa e extensão foram citadas como forma relevante no processo de manutenção. Muitos estudantes citaram também dificuldades

relacionadas a comprometimentos da formação básica, relacionadas com as diferenças de arsenal cultural que afeta sujeitos de classes economicamente menos favorecidas. Considera-se que a avaliação dos discursos somadas ao embasamento teórico, revela que a oferta de vagas em regime de ação afirmativa é sim, ferramenta importante no processo de democratização da universidade, isto porque, minimiza as distâncias entre as realidades de camadas sociais altamente distintas; contudo, as cotas não excluem as diferenças formativas nem solucionam variáveis socioeconômicas altamente relevantes para o processo de conclusão do curso superior. Duas lacunas no programa de cotas convergem para a fragilização de vínculo do discente com o curso escolhido, seja por dificuldade em acompanhar a rotina e as exigências acadêmicas ou pela real impossibilidade de dedicação por necessidades básicas da vida, como sono, alimentação e moradia, serem comprometidas.

Palavras chaves: Políticas públicas; Ações Afirmativas; cotistas.

## ABSTRACT

This study aimed to evaluate the effectiveness of the social quotas policy in health care courses at the State University of Paraíba - UEPB, Campus I, from 2014 to 2019. This is a retrospective, observational and descriptive study, with a quantitative-qualitative approach. The sample was of the non-probabilistic type, for convenience, composed of 23 quota students, graduates of the bachelor's degree courses in the health area of the Physiotherapy, Nursing, Pharmacy, Biological Sciences (day and night) and Dentistry courses, benefiting from the quota policy UEPB - which considers students from the public school system, per capita family income and/or the presence of disabilities. The research was conducted at the Center for Biological and Health Sciences - CCBS of UEPB, Campus I, Campina Grande-PB, Brazil and used as inclusion criteria, quota students who entered the 2014.2 semester and completed the course in the 2019.2 semester in 05 years of graduation. The choice for a sample composed of graduate students of health courses should be considered as an important cut-out factor, this because, culturally, courses in the health area were considered elitist for a long time. To characterize the sample, a sociodemographic data sheet was used in order to obtain a profile of the sample, consisting of the variables, age, religion, sex, average family income, place of birth and residence, the data were processed by the SPSS 19.0 software and analyzed by descriptive statistics. The data collection instruments used were the semi-structured interview and the Free Word Association Technique (TALP). The narratives from the interviews were processed by the IRAMUTEQ software and the data obtained by TALP were processed through the Tri-Deux-Mots software (version 2.2) and analyzed by the Factorial Correspondence Analysis. The results according to descriptive statistics showed that the predominant profile among the sample was female (78.3%, n=18), self-declared brown (69.6%, n=16); having as equally prevalent age groups those of individuals between 20 to 24 and 25 to 29 years old (47.8%, n=11 in each of these groups) and with an average monthly family income of up to 2 minimum wages (69.6%, n=16), with origin in Campina Grande, home of their courses (69.6%, n=16). The speeches revealed the educational, cultural and social role of higher education; capable of expanding horizons and increasing individuals' social criticality and intellectual autonomy. As they are graduates, the students represent the effective access of poor young people to health courses; however, the estimated dropout rates indicated that most quota holders did not complete or delayed the expected completion of the course. Non-completion and delay in completing the course may be indicative of the many difficulties that young students faced in maintaining themselves in the academic environment. Maintenance difficulties may be related to personal factors, but, according to the speeches evaluated, they are mostly related to financial barriers. These difficulties acted as predisposing factors to lack of motivation and evasion; in addition, they are roots of the search for students for jobs – through speeches, outside the areas of training – against academic activities. Students who reported reconciling study and work mentioned how this dual function compromised participation in extracurricular activities and full involvement in the routine of academic life. Still with regard to the speeches, there was little mention of institutional support for the maintenance of students, with little focus given by students to the high level of bureaucracy and requirements for accessing the financial benefits offered and insufficient material resources, such as books or instruments. Research and extension student grants were cited as a relevant form in the maintenance process. Many students also cited difficulties related to impairments in basic education, related to differences in the cultural arsenal that affects subjects from economically disadvantaged classes. It is considered that the evaluation of the speeches added to the

theoretical basis, reveals that the offer of vacancies in an affirmative action regime is indeed an important tool in the university's democratization process, because it minimizes the distances between the realities of highly distinct social strata. ; however, the quotas do not exclude educational differences or resolve socioeconomic variables that are highly relevant to the process of completing higher education. Two gaps in the quota program converge to the weakening of the student's bond with the chosen course, whether due to difficulty in keeping up with the routine and academic requirements or the real impossibility of dedication for basic life needs, such as sleep, food and housing, committed.

Keywords: Public policies; Affirmative Actions; shareholders.



## INTRODUCCIÓN

As ações afirmativas sob modalidades de cotas surgiram nos Estados Unidos em 1960, para promover a igualdade social entre negros e brancos norte-americanos. Mas em 2007 esta política foi abolida pela Suprema Corte Americana, com o pressuposto que o sistema de cotas em nada contribui para a igualdade das raças.

Entende-se por cotas, um modelo de política de ações afirmativas a fim de garantir menores desigualdades socioeconômicas e educacionais entre os membros pertencentes a uma sociedade, principalmente no que se refere ao ingresso em instituições públicas de ensino superior. As cotas sociais foram instauradas para minimizar a diferença de oportunidades entre os alunos da rede pública e da rede privada.

Para os estudantes provenientes da rede pública de ensino, não é tarefa fácil ingressar em uma universidade pública. Além da grande concorrência que eles enfrentam, o desinteresse e a falta de direcionamento e informação presentes em inúmeras escolas da rede pública fazem com que muitos alunos nem almejem fazer um curso superior. Apenas uma pequena parcela dos que concluem o ensino médio na escola pública enfrenta o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e os que chegam a universidade enfrentam dificuldades. A política de ações afirmativas vem demonstrando um impacto importante na vida de jovens e o acesso à universidade, as mesmas devem funcionar e se estruturar a partir de princípios como os da dignidade humana, da liberdade, da solidariedade e da igualdade.

Na concepção de Cardoso (2008), a principal justificativa para a adoção de programas de reservas de vagas está vinculada à baixa representatividade de determinados grupos na Educação Superior. Assim sendo, as cotas são medidas destinadas a grupos sociais específicos. Além disso, é uma intervenção no Ensino Superior sobre os exames vestibulares que, até então, “eram compreendidos em termos exclusivamente meritocráticos” (Guarnieri, 2008).

No Brasil, o Sistema de Cotas também foi instaurado através de ações afirmativas, as cotas em processos seletivos para ensino superior foi regulamentada pela Lei 12.711/2012 (Casa Civil, 2012), a chamada Lei de Cotas, que beneficia o acesso de estudantes da rede pública em Instituições de Ensino Superior Federais, com separação de vagas para candidatos de baixa renda, negros e índios. Mesmo que a Lei tenha surgido para beneficiar parte da população, ainda há, por todo país e entre todas as classes, resistência com sua implementação.

A partir da lei supracitada, os alunos da rede pública (têm) passaram a ter oportunidade de cursarem o Ensino Superior, concorrendo com alunos que vêm de escola particular. Isso torna o direito à educação mais igualitário, pois o ensino nas escolas públicas no Brasil não oferece a qualidade e o conhecimento necessários para o ingresso na Universidade. Neste sentido, as vagas para estudantes de escola pública são vistas como a melhor forma de política de cotas (cotas sociais), uma vez que os argumentos de quem discorda da medida são de que o problema brasileiro é social e não racial, dessa forma, iria abranger todas as raças e beneficiar aqueles que realmente não têm condições de concorrer no vestibular com alunos vindos de escolas particulares.

As chamadas cotas sociais analisam uma série de fatores socioeconômicos dos candidatos. Normalmente, levam em consideração os critérios de renda do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, considerando família de baixa renda aquela com renda familiar mensal de até meio salário mínimo por pessoa, ou total de três salários mínimos.

As ações afirmativas sob modalidades de cotas nas universidades brasileiras tornaram-se realidade em 2002 na Universidade Federal do Rio de Janeiro e nos anos seguintes em demais Instituições Públicas de Ensino Superior. Na Paraíba, no ano de 2007, a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB adotou o sistema de cotas sociais através da RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/06/2006 (Universidade Estadual da Paraíba, 2006) reservando 10% das vagas do vestibular 2007 para alunos egressos da rede pública de ensino, ampliando-se o percentual na razão de 10% ao ano, de modo que no vestibular de 2011 a porcentagem fosse estabilizada em 50%, usando o critério social e econômico como mecanismo de ingresso ao quadro de estudantes, considerando a função social da academia.

À época, foi feita uma discussão no Conselho Universitário de Pesquisa e Extensão – CONSEPE, com a Reitoria e Pró-Reitoria de Graduação, percebendo-se a necessidade de um sistema que desse maior oportunidade de ingresso dos alunos da rede pública de ensino a universidade.

A opção em trabalhar com o sistema de cotas sociais na Universidade Estadual da Paraíba se justifica por se tratar de uma ação afirmativa de acesso à universidade pública no Brasil, por ainda ser escassa as pesquisas sobre cotas sociais e por, a Universidade Estadual da Paraíba ser a única instituição pública do Estado que adotou a política de cotas sociais, as demais, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG e Instituto Federal da Paraíba – IFPB adotaram as cotas raciais.

Para tanto, a escolha em trabalhar o sistema de cotas adotado pela UEPB, irá contribuir com dados que consolidem informações relacionadas às diferenças significativas e causas nas taxas de evasão entre as formas de ampla concorrência e cotas sociais, o desempenho dos cotistas, as dificuldades encontradas na universidade pelos alunos cotistas, as mudanças na realidade individual e social a partir da inclusão universal, reconhecendo o desempenho dos alunos cotistas dos cursos de graduação da área de saúde do centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba. Quando nos referimos ao Sistema de Cotas no Brasil e ao índice de evasão e permanência dos alunos cotistas na Universidade, mais especificamente na Estadual da Paraíba-Brasil, são inúmeros os questionamentos que nos fazem refletir: Quais as dificuldades encontradas na universidade? Quais as mudanças na realidade individual e social a partir da inclusão universal? Qual o desempenho deste aluno nas atividades acadêmicas?

Este estudo teve como objetivo geral, avaliar a efetividade da política de cotas sociais nos cursos da área de saúde da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus I, nos anos de 2014 a 2019, mais especificamente, verificar a taxa de evasão e suas causas; reconhecer as diferenças significativas nas taxas de evasão entre as formas de ampla concorrência e cotas sociais; verificar o desempenho dos cotistas no processo acadêmico; categorizar as dificuldades encontradas pelos alunos cotistas e apontar as mudanças na realidade individual e social a partir da inclusão universal.

Destarte, a tese se apresenta (seis) capítulos. O primeiro capítulo trata das ações afirmativas no ensino superior contextualizando as ações afirmativas e a Lei de Cotas nas universidades, discutindo acerca da educação pública no Brasil. O segundo capítulo aborda a questão da inclusão social. O terceiro capítulo trata das políticas de cotas sociais no ensino superior, no mundo, no Brasil e aborda na Universidade Estadual da Paraíba à implantação do sistema de cotas sociais e as principais formas de acesso. O quarto capítulo trata da evasão no ensino superior. O quinto capítulo aborda o tipo de estudo, amostra, local, técnica e instrumentos, variáveis, procedimentos adotados e processamento dos dados. No sexto capítulo encontram-se apresentados a análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa por meio de Entrevista semiestruturada, Ficha com dados sócio-demográficos e Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) realizadas com alunos cotistas do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UEPB. Na sequência, as conclusões, recomendações e desdobramentos futuros. Por fim, são apresentadas as referências dos autores citados, assim como, os anexos necessários para compreensão desse estudo.

## 1 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

O processo de colonização e, portanto, a formação das raízes sociais da América Latina é caracterizado por uma visão de dominação europeia e pela tentativa de homogeneização social e étnica (Coelho, 2018; Homercher, 2014). Martins (2015) usa a teoria do sistema-mundo de Immanuel Wallerstein para analisar as relações assimétricas da sociedade; este modelo de estudo defende uma hierarquização social e econômica em três grupos - centro, periferia e semi- periferia. Para Wallerstein, a sociedade possui estruturas e grupos que passam cotidianamente por processos de remodelamento social, que buscam fornecer legitimação, muitas vezes fornecida pelo próprio Estado; e nestes processos são estabelecidas relações de poder e dominação (Martins, 2015).

Estas relações de poder e dominação não estão limitadas a pequenos espaços sociais, porém, influenciam o próprio viver em sociedade, a concepção do direito do outro e da autopercepção de pertencimento. São responsáveis, por exemplo, pelo chamado inconsciente coletivo; que simbolicamente mantém vivo ideias de lugares que podem e que devem ser ocupados por determinados grupos. A este ponto a visão hegemônica da colonização, assim como a longa história escravista do Brasil, produziram – e até certo ponto mantêm – conflitos e privações sociais. Encontram-se, portanto, componentes históricos e filosóficos da justificativa de exclusão social e, conseqüentemente, da dominação de espaços por certos grupos.

É neste contexto que surge o fenômeno de exclusão social, que pode ser entendido como um estado de desqualificação perante a sociedade; sofrido, preponderantemente, por minorias como negros, homossexuais, pessoas com deficiências, favelados e pessoas em situação de rua (Silva, 2010). Segundo defende Boaventura (2010, como citado em Beltramelli-Neto, 2020) a exclusão social está conectada ao princípio da segregação que impede o acesso a direitos e de que estes sejam reivindicados. O autor defende ainda que este comportamento excludente ultrapassa os limites econômicos e se estabelece também em aspectos culturais, raciais, sexuais, religiosos, dentre outros.

Neste sentido para Paugam, segundo Pizzio (2009), as situações de pobreza estão vinculadas às de exclusão e surgem a partir de restrições do mercado de trabalho. Para ele, a pobreza e a exclusão degradam a relação do indivíduo consigo e também com a sociedade em que está inserido. A pobreza, no sentido aqui usado, refere-se não só a carência econômica, mas a privação de bens e serviços diversos, que podem ser distintos a

dependem da época e da região (Tronco y Ramos, 2016), assim como, o termo minorias não está vinculado a um aspecto quantitativo mas refere-se a grupos com menor arsenal de direitos assegurados (Sousa, 2006).

O processo de desqualificação social acontece norteado pelos conceitos de: a) trajetória, ou seja, o desenvolvimento da desqualificação ocorre seguindo acontecimentos longitudinais; b) identidade, seja ela positiva ou negativa, que passará por processos de crises e construções; e c) territorialidade, que define que há uma base espacial que gera as ações de exclusão (Reis, 2016). De mesmo modo, as formas como o Estado e a sociedade têm lidado com as tensões sociais também são múltiplas, caracterizadas por emancipação – em que há esforço para inclusão e igualdade – ou por regulação, em que há ordenamento da exclusão e gestão das desigualdades (Beltramelli-Neto, 2020).

Na realidade brasileira, marcada pelos altos índices de desigualdades sociais é necessário admitir que certos grupos nunca foram incluídos, ou seja, sempre viveram à margem da sociedade e, portanto, das políticas públicas (Silva, 2010). Com base no estudo de Tronco e Ramos (2017), que avaliou a metodologia de medição da pobreza pelo governo federal brasileiro, aproximadamente, 12,9 milhões de brasileiros vivem em situação de pobreza. Número extremamente alto e dado ainda mais complexo ao se considerar as muitas camadas sociais no grupo de pessoas em situação de pobreza no país.

Otonelli e Mariano (2014) mensurando os índices de pobreza na região Nordeste e utilizando os dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010; com base em indicadores distribuídos em quatro dimensões - educação, saúde, condições habitacionais e renda, concluíram que a pobreza nessa região está, majoritariamente, vinculada às áreas de renda e educação e que os estados mais afetados são Maranhão, Alagoas, Piauí e Paraíba. O que confirma o descrito anteriormente de que a exclusão social e a pobreza não possuem vínculo apenas com componentes econômicos, mas geram também limitações em outras esferas que podem atuar na efetiva emancipação do sujeito, como a educação.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 5º diz

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (Brasil, 1988).

Contudo, embora constitucionalmente exista o direito à igualdade, com o passar do tempo, houve a percepção de que isto não é suficiente para garantir acesso aos socialmente desfavorecidos (Sousa, 2006). A garantia legal de direitos é chamada de direito formal; quando estes direitos são realmente desfrutados pelos indivíduos há o chamado direito material.

Assim, é possível perceber que o direito formal foi adquirido constitucionalmente, mas permaneceu distante de certos grupos. Como modo de equilibrar esses direitos, pode-se então usar como base o princípio Aristotélico de equidade; que defende que enquanto os iguais sejam tratados de modo igualitário, os desiguais devem ser tratados com diferenças, na medida de suas desigualdades (Silva, 2018).

O objetivo de erradicação das desigualdades também é destacado na Constituição Federal de 1988 em seu 3º artigo.

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

É neste contexto de busca da concretização material da equidade à grupos marginalizados, que surgem as políticas ou ações afirmativas (Sousa, 2006). As ações afirmativas são políticas focais que destinam recursos em favor de grupos marginalizados, com o objetivo de combater desigualdades e discriminações, sejam elas étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de classe social (Venturini, 2017). Seriam, portanto, teoricamente, políticas emancipatórias com foco na inclusão social de determinados grupos com vista a efetivação de direitos.

Os quatro fundamentos geralmente utilizados para nortear a aplicação de ações afirmativas são, segundo Sarmento apud Bayma (2012): a) justiça compensatória, que considera que a sociedade possui dívidas históricas com grupos sociais que sofreram injustiças no passado e que refletem em condições de injustiças no presente; b) justiça distributiva, considerando a constatação empírica de desvantagens, justifica-se a aplicação de ações de favorecimento que permitam uma distribuição mais equitativa de bens e serviços; c) promoção do pluralismo, argumenta que a sociedade é, em geral, multiétnica e pluricultural e que favorecer o convívio dos diferentes é enriquecedor para a sociedade

como um todo; e d) fortalecimento da identidade e autoestima do grupo favorecido, que defende que as ações afirmativas permitem a integração social de valores culturais e identidades marginalizadas.

Logo, percebe-se que a motivação para introdução de políticas de ações afirmativas – sejam no setor público ou no privado – engloba dimensões históricas, filosóficas e jurídicas (Fortes, 2019, como citado em Pazetto y Nunes, 2020). Ao conectar a teoria da justiça de John Rawls com as políticas de ações afirmativas, Fortes (2019, como citado em Pazetto y Nunes, 2020) defende que estas políticas deveriam instituir o “véu da ignorância” em que, no contexto da justiça social, algumas informações individuais como cor, gênero e nível social não fossem consideradas para permitir acesso a direitos.

Seria, segundo o autor, não um modo de homogeneização da sociedade, mas um modelo de arranjo social em que o Estado trabalharia na redução de grandes diferenças no acesso a direitos. A compreensão desta visão leva a afirmação de que o objetivo das ações afirmativas não são o de oferecer vantagens a um grupo em detrimento de outro, mas a de buscar equiparação entre estes; permitindo o chamado Estado de bem-estar social em que os cidadãos podem individualmente decidir que lugar desejam ocupar socialmente, porque possuem as mesmas chances de atingir seus objetivos.

Machado (2019) parafraseando Rawls (1997) diz:

(...) essa promoção da Justiça Social pelo Estado busca colocar as pessoas em condições para que possam exercer sua liberdade dentro da sociedade a que pertencem, para isso, devem estar em condições de concorrerem e fazerem escolhas de qual caminho desejam percorrer dentro dela. Quando não ocorrem estas condições iniciais, o Estado deve interferir promovendo ações para oportunizar essa igualdade inicial (justiça por equidade). (p. 32)

Machado (2019) defende que a justiça social é uma forma de promover equilíbrio entre membros de uma sociedade; isto porque, pelo que defende a autora, em uma sociedade capitalista a pouca intervenção estatal resulta no aumento do abismo entre classes sociais que dificulta – e em até certo nível impede – a mobilidade social. Seria, independente do espectro político, através da justiça social que indivíduos conseguiriam exercer sua liberdade e pela qual haveria manutenção da justiça e da ordem social.

Essa oportunização da igualdade inicial vai de encontro ao conceito de meritocracia, amplamente defendido pelos contrários à implementação de ações afirmativas e bastante relacionado com a ideia de neoliberalismo. Segundo Borba (2017), o

neoliberalismo firma a ideia de um indivíduo atomista que é por si mesmo responsável por seus talentos e aptidões, assim como, por suas conquistas ou pela falta delas. Seria esta uma visão individualista de responsabilização do indivíduo.

Seria o que Kreimer (2000, citado em Borba, 2017) chama de metafísica do mérito. Em que educação e o esforço individual são utilizados para minimizar diversas desigualdades que podem estar presentes, principalmente as moralmente arbitrárias. Borba (2017) defende que “a máxima ‘a cada um, segundo seus méritos’ pode sim, ser um princípio de eficiência no sentido econômico, ou seja, um parâmetro de maximização. No entanto, um princípio de eficiência não implica num princípio de justiça automaticamente”.

Em situações de desigualdades, contudo, não é possível que se estabeleça a afirmação de que a mesma medida de esforço e talento resultará em resultados semelhantes, porque outras tantas variáveis interferem no produto das ações. Cabe, portanto ao Estado, a implantação de políticas públicas de ações afirmativas e o compromisso – compartilhado com a sociedade civil - com a busca por sua real efetivação. Políticas públicas podem ser definidas como conjunto de ações e decisões governamentais voltadas para resolução de problemas da sociedade; são metas e planos que governos de todas as esferas traçam objetivando o bem-estar social (Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais, 2008).

As políticas públicas são, então, ferramentas utilizadas pelo Estado para resolução de problemas sociais, que em algum nível possam afetar o funcionamento e organização da sociedade. Deve o Estado ser responsável por este processo porque dispõe de recursos, mecanismos e instituições que viabilizam sua execução. Estas políticas devem ter como foco os cidadãos e a necessidade social de promoção do desenvolvimento de suas capacidades e da atuação ativa destes indivíduos. Assim sendo, as políticas públicas buscam o bem comum e a equidade social (Machado, 2019).

O ciclo de formulação de políticas públicas engloba a formação da agenda, a formulação de propostas, a tomada de decisão, a implantação e, por último, a avaliação que definirá pela continuidade ou encerramento da política. E embora sejam efetivadas por ações governamentais a maioria das políticas públicas surgem a partir de demandas da sociedade civil organizada, representada, principalmente, pelos movimentos sociais (Almeida y Gomes, 2018; Alves, Pereira y Peres, 2020).

As primeiras decisões governamentais com ações afirmativas ocorreram nos Estados Unidos na legislação trabalhista em 1935, consolidadas com o Movimento dos Direitos Civis da década de 60; assim como, neste mesmo período, países como Índia,

Paquistão, Austrália e África do Sul também no contexto trabalhista incluíram políticas destinadas a grupos desfavorecidos.

No Brasil, a Marcha Zumbi do Palmares - contra o racismo pela cidadania e a vida, em 1995, trouxe à tona a necessidade de medidas práticas que diminuíssem o distanciamento entre camadas da sociedade (Cavalcanti *et al.*, 2019). As ações afirmativas buscam, portanto, democratizar o acesso a espaços importantes socialmente, tais como, a educação e a saúde, permitindo um desenho representativo destes lugares (Cavalcanti *et al.*, 2019). As aplicações destas ações no contexto educacional valorizam o potencial de mobilidade social da educação, principalmente, do ensino superior (Ribeiro, 2011).

O Brasil iniciou o processo de discussão sobre as ações afirmativas na educação no início dos anos 90, intensificadas pela adoção do sistema de cotas raciais e sociais por algumas universidades públicas; e tem no passar dos anos elencado como sujeitos alvos dessas medidas os indivíduos com deficiências físicas, as mulheres e os negros ou afrodescendentes (Sousa, 2006), porque estes são os grupo sociais mais vulneráveis no país, assim como, aqueles para quais o direito à educação foi durante muito tempo negado ou dificultado, principalmente, dentro do ensino superior.

De modo geral, a implementação de políticas de ações afirmativas no ambiente educacional não é um processo simples. Isto porque envolve ações micro – ligadas às instituições de foco, como as universidades, por exemplo – além das macro, sob responsabilidade do Estado. Todo este processo inclui muitos atores sociais, aumentando a possibilidade de dificuldades, principalmente, porque é comum que existam mecanismos de proteção ou negação da política (Ferri y Bagnato, 2018). Em um país de dimensões continentais e com muitas especificidades regionais, é compreensível, portanto, a presença de diferenças tanto na implementação destas ações e por isto há necessidade do entendimento do sistema.

O estudo de Ribeiro (2011) analisou como a estrutura do sistema educacional brasileiro e os recursos familiares influenciam na reprodução e na superação das desigualdades de oportunidades e nos resultados educacionais. Os resultados apontam que tanto recursos e características dos pais, quanto dos indivíduos e das instituições de ensino são responsáveis por determinar as desigualdades de oportunidades e os resultados de desempenho.

Segundo o autor supracitado as principais desigualdades de oportunidades encontradas foram: a área de residência e/ou nascimento; status ocupacional dos pais; mães que trabalhavam fora; nível educacional dos pais; criação dos indivíduos em famílias

monoparentais ou com muito irmãos. A percepção desses fatores permite a inferência de que a progressão em níveis educacionais e, conseqüentemente, a inserção no ensino superior no Brasil são influenciados pelas desigualdades de classe existentes

Em 2004, como parte da política nacional de educação superior, foi criado pelo governo federal o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que tem por objetivo promover o acesso de indivíduos de baixa renda ao ensino superior através da concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais em instituições de ensino superior da rede privada (Souza y Menezes, 2014).

O programa é destinado a egressos do ensino médio da rede pública ou privada de ensino, na condição de bolsista, que possuam renda familiar per capita máxima de até três salários mínimo; são ainda reservadas vagas para afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência. As instituições que aderem ao PROUNI podem ser selecionadas para participar do programa de Financiamento Estudantil (FIES), que criado em 1999, financia o pagamento de mensalidades de cursos superiores (Ministério da Educação, s.f.).

O estudo de Lima (2016) buscou investigar o processo de democratização do ensino a alunos oriundos de uma escola pública na cidade de Fortaleza através do PROUNI. O estudo desenvolveu-se a partir de levantamento bibliográfico e de dados qualitativos através de entrevistas aos alunos beneficiados. Os relatos destacam o PROUNI como um aumento na possibilidade de estudo e trabalho para a população de baixa renda. Por muitas vezes é citado como um modo de equiparação de indivíduos de classes sociais distintas e de ampliação da consciência social. O autor reforça o papel de mobilidade social que o ensino superior representa, além de, relacioná-lo com o fato de que a maioria dos jovens da amostra foram os primeiros de suas famílias a terem acesso a este nível de ensino.

O anseio pela mobilidade social foi também um resultado inferido por Brocco (2017) em seu estudo. A autora destaca a relação de baixa renda familiar dos estudantes bolsistas do ensino superior e da baixa escolaridades de seus pais com a visão que possuem do ensino superior como uma forma de “mudar de vida”, corroborando a ideia de que a educação seria o meio não apenas de atingir melhor condição financeira, mas mais acesso a capital cultural e intelectual, além de maior prestígio social.

A percepção dos bolsistas, nos estudos anteriormente citados, de que seria através do ensino que receberiam condições de terem acesso a direitos constitucionais e de respeito social é uma confirmação da discrepância entre direitos formais e os materiais, além de que, são representações do inconsciente coletivo de que é necessário domínio sobre alguns

espaços para ser socialmente respeitado. Percebe-se, portanto, que o chamado “véu da ignorância” não pode naturalmente ser conquistado, já que, mesmo com interferência estatal permanece a ser quase utópico.

A partir da Lei 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei das Cotas, as universidades e institutos federais de ensino médio e técnico do Brasil utilizam como ação afirmativa as políticas de reserva de vagas para ingresso (Casa Civil, 2012). De acordo com esta lei, os cursos de graduação devem reservar no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas de ensino público, das quais 50% devem ser para os oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Além disso, outras categorias de ação afirmativa são: vagas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências (Silva, 2019).

Portanto, de acordo com essa lei, o sistema de cotas brasileiro pode ser dividido em dois grupos. As cotas sociais que consideram as questões de renda familiar, a presença de deficiências e a formação básica em escola pública ou como bolsista em escola privada. E as cotas étnico-raciais que garantem a reserva de vagas a pretos, pardos, indígenas e quilombolas (Daflon, Júnior y Campos, 2013). Assim sendo, o sistema de cotas brasileiro é baseado tanto na justificativa de compensação quanto na de distribuição, principalmente, pela inter-relação entre as causas de vulnerabilidade da sociedade brasileira.

Anhaia (2013) realizou um estudo comparando duas das políticas de ações afirmativas em vigor no Brasil, as cotas -em uma universidade federal - a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - e o PROUNI em uma privada - a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Há, neste estudo, confirmação da já citada democratização do acesso em ambos ambientes; destacando que, a maioria dos estudantes havia superado os anos de estudo de seus pais.

Um ponto importante levantado pela autora supracitada é que tanto os alunos que ingressaram na UFRGS quanto na PUCRS citaram como importantes na continuação de seus cursos as políticas assistenciais de bolsas, em uma demonstração de que o acesso de pessoas de classes sociais marginalizadas à universidade é o primeiro passo para a conclusão dos cursos de nível superior, as políticas de permanência também precisam ser valorizadas.

Carvalho e Waltenberg (2015) mensuraram a desigualdade de acesso ao ensino superior no Brasil comparando os anos de 2003 e 2013, as datas foram escolhidas por representarem um recorte temporal de dez anos e também por serem o período anterior e

imediatamente posterior à aprovação da política de ações afirmativas do ensino superior, respectivamente. Os dados da análise foram coletados através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE.

Neste estudo os dados de 8,1 milhões de indivíduos em 2003 e 9,87 milhões em 2013 foram coletados. Concluiu-se que a taxa de acesso de jovens ao ensino superior no Brasil, mesmo após a lei de cotas, permanecia inferior ao de outros países que instituíram políticas de ação afirmativa; além disso, comparativamente os resultados apontavam para uma diminuição nos índices de desigualdade de acesso, embora continuassem inferiores aos índices que seriam encontrados caso houvesse acesso universal. Nos dois recortes as circunstâncias que mais contribuíram para a desigualdade foram o nível de instrução do chefe familiar e a renda domiciliar per capita.

Utilizando como recorte temporal os anos iniciais após a efetivação da política de cotas, Senkevics e Mello (2019) analisaram de modo exploratório os perfis de estudantes que ingressaram em Instituições Federais de Educação Superior (IFESs) entre 2012 e 2016. A metodologia incluiu o cruzamento e a análise de pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo da Educação Superior e as bases de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - principal processo seletivo de ensino superior do país, utilizado como modalidade de ingresso desde 2009 (Silveira, Barbosa y Silva, 2015).

O estudo de Senkevics e Mello (2019) permitiu a percepção de que, após a implantação total da política de reserva de vagas, em todos os grupos beneficiados por ela, houve aumento na participação no ensino superior. O maior aumento encontrado foi na participação de pretos, pardos e indígenas vindos de escola pública - com aumento de 10,7%. Focando nas ações afirmativas por classe econômica, o número de estudantes oriundos de escolas públicas passou de 55,4% para 63,6% e o de indivíduos com famílias de renda inferior a 1.5 salários-mínimos per capita e egressos de escolas públicas aumentou 6,6%. Portanto, demonstrou-se o efetivo cumprimento do papel de diversidade promovido pelas ações afirmativas.

Como a lei 12.711/2012 regulamenta a reserva de vagas em todos os cursos e turnos Senkevics e Mello (2019) avaliaram ainda a participação dos grupos prioritários por turno, instituição e curso. Esta análise concluiu que após a implantação da lei de cotas a participação de estudantes vindos de escola pública, assim como, a de negros, pardos e indígenas foi ampliada em cursos e turnos de maior competitividade e prestígio social.

Embora os dados de Senkevics e Mello (2019) demonstrem um processo de democratização do acesso ao ensino superior, os autores destacam processos contraditórios em algumas IFESs e brechas nas regras de inclusão dos participantes. Além disso, reiteram que os avanços inclusivos da educação superior no Brasil ocorrerão através da qualificação de estudantes na educação básica. Isto porque a concretização da escolarização está além do acesso ao ensino formal e a qualidade de formação básica têm sido bastante relacionada com o enxergar de possibilidade do ensino superior, assim como, com o bom desempenho caso o estudante adentre à universidade (Senkevics y Carvalho, 2020).

Confirmando a teoria de que existem brechas na lei das cotas, Cavalcanti et al. (2019) aponta que as ações afirmativas podem beneficiar apenas indivíduos mais favorecidos dos grupos contemplados, ou seja, embora as desigualdades entre as camadas sociais sejam diminuídas, há aumento das desigualdades internas dos grupos-alvo.

Santos (2013) reforça como a política de cotas foi capaz de modificar o perfil de alunos do nível superior, analisando o caso específico da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que desde 2004 inseriu uma política de ações afirmativas. Descrevem que houve aumento significativo de grupos minoritários, principalmente, estudantes egressos de escolas públicas, de negros e quilombolas. Destacam ainda que este aumento proporcional é ainda mais perceptível em cursos como Medicina, Odontologia, Psicologia, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Ciências da Computação, engenharias Civil, Mecânica, Química e Elétrica; Administração e Arquitetura; cursos estes considerados de alto prestígio e com alta concorrência para ingresso.

O aumento percentual de negros, pardos e quilombolas no ensino superior também foi comprovado pela V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras – realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) – a autodeclaração de cor negra correspondeu a 51,2% dos alunos da amostra. Outros dados importantes desta pesquisa é que a maioria dos estudantes (70,2%) têm renda mensal familiar per capita de até 1,5 salário mínimo – critério para inclusão nas cotas sociais (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, 2019)

Através dos dados da pesquisa o FONAPRACE traçou o perfil básico dos graduandos de IFES do país. O perfil nacional é de indivíduos do sexo feminino (54,6%), de cor negra (51,1%) – a pesquisa incluiu a auto-declaração de pardos na raça negra -, com renda familiar de até 1,5 salário mínimo (70,2%), que ingressaram por ampla concorrência (58,1%) e estudaram o Ensino Médio completo em escolas públicas (60,4%).

O processo de análise das ações afirmativas no país é de extrema importância para que permita a identificação de possíveis melhorias que facilitem a real democratização ao ensino superior. A lei 12.711/2012 estabelece que após dez anos de sua aprovação seja feita a revisão do programa de reserva de vagas; isto corrobora a ideia de que avaliar a efetividade desta política pública é também um modo de facilitar seu fortalecimento. Dentro desta avaliação merecem ser destaques as políticas afirmativas na pós-graduação, na docência e os investimentos para permanência dos estudantes (Silva y Borba, 2018)

Avaliando os efeitos das ações afirmativas no contexto social Paiva (2016, p. 2) destaca:

A ação afirmativa no ensino superior representa uma animação nas práticas sociais que pode ser um dos caminhos para novo exercício da cidadania em bases ampliadas, agora em uma chave de radicalidade democrática porquanto mais inclusiva e diferenciada.

As políticas de ações afirmativas são, portanto, uma modalidade governamental de inclusão social que, em bases filosóficas e jurídicas, busca promover a equidade entre seus grupos populacionais. É um mecanismo, que não deve ser o único, de permitir acesso a seus cidadãos, dando a estes o efetivo poder de escolha de que espaços querem ocupar. Isto porque, em ambiente de exclusão não há poder de decisão, mas sim de sobrevivência e/ou regulação.

## 2 INCLUSÃO SOCIAL

Segundo Goffman (1891) a sociedade cria para si meios de categorizar as pessoas e para cada uma dessas categorias desenvolve exigências que devem ser apresentadas de modo rigoroso. Por isso, é comum que durante toda a vida demandas sociais sejam imputadas aos indivíduos, estas podem ser norteadas por características morais e comportamentais, mas também pela própria aparência.

Quando o indivíduo não corresponde às expectativas da sociedade, Goffman define que há um processo de estranhamento que, em casos extremos, pode levar a diminuição na representatividade social desse sujeito, tornando-o um ser considerado fraco ou estragado e que não merece estar incluído socialmente.

Parker e Aggleton (2001) confirmam esse pensamento ao tratarem a estigmatização e a discriminação como atos baseados em processos sociais e interligados à estruturas e funcionamentos de poder. Logo, estes processos não são individualmente construídos, mesmo que por momentos aparentem ser opiniões pessoais, no fundo possuem embasamentos no pensamento coletivo. Entender isso é primordial para perceber como o processo de quebra de estigmas e preconceitos é longo e difícil.

Para Levantezi, Shimizu e Garrafa (2020) o estigma é responsável por tornar as interações sociais desconfortáveis, comprometer a qualidade de vida e gerar desemprego. Entre estas a principal talvez seja as alterações nas relações sociais porque são precursoras do isolamento do indivíduo, conduzindo-o a níveis de exclusão progressivamente maiores, assim como, validam a chamada violência estrutural que exclui, marginaliza, oprime e dificulta o acesso a serviços e bens essenciais (Parker y Aggleton, 2003).

A violência estrutural é, segundo Schauren Junior (2009), a raiz de outros tipos de violência e é, embora dificilmente quantificada, caracterizada como a perpetuação – através da repetição e da naturalização - de processos históricos de dominação e privilégios. Este é um tipo de violência camuflada que valida a privação de oportunidades a determinados grupos ou sujeitos, tornando a desigualdade parte do cotidiano. Sendo, portanto, parte da cultura e do cotidiano social, questionamentos sobre representatividade e estigmatização são complexos e desconfortáveis, principalmente, para os grupos que se favoreceram destes processos.

A dificuldade na mensuração da violência estrutural é causa-consequência da complexidade de real quantificação do nível de comprometimento das camadas sociais pelos estigmas. Contudo, a discussão sobre este tema é chave para tomada de decisão sobre

quais medidas a nível governamental e comunitário precisam ser tomadas a curto, médio e longo prazo para modificação dessa cultura de privação às minorias sociais.

Segundo Mello (2017) a história colonial do Brasil deve ser considerada nas tensões para implantação de processos de democratização dos espaços, porque o colonialismo além de método de política e governo representou também um sistema de conhecimento e de representação. Portanto, seria esta construção histórica uma das raízes das assimetrias entre classes. Como sistema de representação, o colonialismo construiu lugares de identificação individual e coletiva, sobre a qual Woodward (2000, como citado em Mello, 2017) afirma: “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (p. 19).

Sobre esta definição de quem deve receber o benefício da inclusão, Mello (2017) explicita como há a nítida contradição entre igualdade formal e a concreta, principalmente em uma sociedade liberal, que se constitui com base na neutralidade do Estado. Ou seja, embora formalmente, constitucionalmente, exista uma igualdade esta não é concreta para grupos minoritários, que ainda são privados em níveis diversos do exercício de sua cidadania – até mesmo na expressão cultural. Discute-se, portanto, até que nível o Estado pode manter-se neutro em uma sociedade não homogênea em oportunidades e representações.

Young (2006) defende que as representações sociais podem acontecer por interesses, opiniões e por perspectivas. Ou seja, com base nesta compreensão a representatividade é percebida pelo indivíduo quando este sente que alguém cuida de seus interesses ou de seu grupo; quando há verbalização – nas discussões para deliberação de políticas – dos princípios, valores e prioridades que defende; e quando estas políticas que foram deliberadas captam e expressam a experiência social e a relação das interações sociais que este indivíduo vivenciou.

Assim sendo, a representação está intimamente ligada com o viver em sociedade e com a capacidade de exercer papel de protagonismo social. Desde Aristóteles, o conceito de cidadania – embora tenha passado por alterações de entendimento ao longo da história – parece muito ligado a noção de poder coletivo e de representação social. Por isto que durante muito tempo negros, escravos, pobres e nativos não foram considerados como cidadãos, porque eram privados de exercer poder sobre a tomada de decisões coletivas e, portanto, estavam a mercê das decisões de terceiros.

Sobre isso Morais (2013) relata como a modernidade e o surgimento da noção de direitos humanos alterou esse sentido, trazendo uma ideia de liberdade humana que antecede a de construção política coletiva. Sobre a qual Mondaini (2013, p. 131, como citado em Morais, 2013) afirma que

(...) foi um primeiro – e grande passo – para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar. Porém, seus fundamentos universais (“todos são iguais perante a lei”) traziam em si a necessidade histórica de um complemento fundamental: a inclusão dos despossuídos e o tratamento dos “iguais com igualdade” e dos “desiguais com desigualdade”. Para tal fim, por uma “liberdade positiva”, é que virá à tona nos séculos vindouros a luta por igualdade política e social, tarefa árdua a ser conquistada não mais pelos liberais, mas regularmente contra eles, pelas forças democráticas e socialistas. Uma luta contínua que não cessa até o tempo presente.

Morais (2013) defende ainda que essa concepção moderna de cidadania fortalece a luta das minorias por espaço, em busca de igualdade e também de diversidade e relacionada com o Estado de Direitos. Neste sentido, a Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Brasil (SEJUF, s. d.) define em seu site que ser cidadão é

(...) ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila.

Com base nesta definição do que é cidadania, considerar a limitação de acesso e permanência de determinados grupos sociais a espaços de educação e trabalho estão vinculados a própria fragilização da democracia. E correlacionando aos conceitos já citados, a limitação se relaciona com falta de representação social que gera perpetuação individual e coletiva de discriminações e exclusões.

No início das civilizações humanas, com um caráter majoritariamente prático, os preceitos e regras que norteavam a sociedade eram ensinados dos mais velhos às crianças das tribos. O aprendizado nestes casos se dava, principalmente, através da imitação dos

costumes e era uma forma de fortalecimento identitário da comunidade; além disso, era através da manutenção destes costumes que o sujeito era integrado à sua sociedade. Na Roma Antiga, as crianças além do aprendizado familiar eram conduzidas ao ensinamento militar para que aprendessem princípios básicos que permitissem o avanço territorial e a conquista de povos, necessária para época (Pereira, 2019).

Através destes exemplos é possível perceber que, desde os primórdios, a educação esteve voltada para o ajustamento do indivíduo à comunidade em que vive, sendo um modo de perpetuação de sua cultura e totalmente vinculada ao status de pertencimento e cidadania (Pereira, 2019), sendo parte do processo de inserção do sujeito no momento histórico em que vive (Pimenta, 2014). Contudo, esse caráter de integração e validação advindo da educação foi durante muito tempo, no Brasil, negado a certos grupos sociais tais como negros, pessoas com deficiência e pobres; contribuindo também para seus processos de marginalização.

Ao considerar a criança como sujeito que pode exercer ativamente sua cidadania, a escola é a instituição criada mais fortemente ligada a transmissão do que é aceito socialmente e da cultura de um povo. Essa afirmação adquire contornos mais importantes ao refletir que, nas sociedades modernas, o Estado é o principal regulamentador do que é ensinado e, até certo ponto, como é transmitido no ensino formal. Por isto, a importância de análise do papel do Estado no acesso e na inclusão de todos os cidadãos no sistema de ensino.

Bourdieu (2014, como citado em Paula, 2019) afirma que, embora exerça um papel importante de mobilidade social, o sistema educacional é também um espaço de monopólio de violência simbólica, que pode reforçar e legitimar as desigualdades como algo natural, em um processo de regulação de preconceitos como hábito. Essa consolidação de segregação acontece, principalmente, com o silenciamento de pontos de vistas, de culturas e de necessidades; quando o ponto de vista da classe dominante é o centro político social ao redor do qual figuram outras camadas sociais e seus interesses, necessidades e percepções.

Ao considerar isto, é possível afirmar que a inclusão material de minorias perpassa por uma nova conformação do sistema educacional, que além de dar vaga ao aluno permite que este seja representado socialmente, no sentido amplo defendido por Young (2006) e citado anteriormente. Logo, o sistema inclusivo, ouve e acessa as necessidades específicas de Pessoas com Deficiências – PCDs, negros, pobres e indígenas; além de considerar as culturas de suas camadas sociais em todo o planejamento educacional. De mesmo modo, o

Estado comprometido com a inclusão material não pode escapar de lidar com estas questões.

Sobre isto, Paula (2019) afirma:

Há uma estreita ligação entre o Estado, cultura e escola, de forma que ao sistema escolar incumbe ser um instrumento propagador do nacionalismo, produzindo e reproduzindo os valores nacionais, ou seja, já que o Estado concede autoridade e legitima, com sua atuação, os atos do sistema de ensino, a escola e a cultura têm, em contrapartida, uma função de integração que é a de inculcação de regras e comportamentos sociais a favor deste Estado.

O acesso ao sistema, portanto, pode ser considerado passo inicial para a inclusão social e educacional; contudo, até mesmo este foi negado durante muito tempo no Brasil. O primeiro registro de inserção formal de negros ao processo educacional brasileiro se dá na Constituição de 1824, que garantia a educação primária a todos os cidadãos - o que nesta fase histórica, excluía os milhares de negros que ainda viviam no país em regime de escravidão. Embora aparentemente um processo inclusivo, o objetivo, neste instante; não era prover direito a estes indivíduos, mas sim “civilizá-los” ao modo europeu, permitindo uma coesão social mais fácil a partir da homogeneização cultural.

Apenas em 1879, através da reforma de ensino primário e secundário Leônicio Carvalho, houve a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e a permissão de que escravos frequentassem escolas públicas, preferencialmente, em cursos noturnos (Almeida y Sanchez, 2016). Mesmo com essa obrigatoriedade ao ensino durante todo o decorrer do século o Estado tentou esquivar-se, sob alegação de falta de recursos, de prover educação aos negros; além disso, os relatos históricos indicam uma certa rejeição à presença destes indivíduos no ambiente escolar.

O levantamento histórico realizado por Barros (2005) descreve relatos de professores que explicitavam o desagrado em serem obrigados a aceitar negros em suas salas de aula, usando como justificativa a vestimenta e o linguajar destes indivíduos. Em certo trecho um professor cita que concorda com a educação dos negros, mas é contrário que ela aconteça junto a de “bons meninos”, muito provavelmente referindo-se aos meninos brancos e abastados.

A instrução formal de pobres também teve seu desenrolar lento na história brasileira, neste caso, muito mais por razões culturais que legais; visto que, até o século

XIX a educação não era vista como possibilidade às crianças pobres, principalmente, porque os pais não eram legalmente obrigados a inserirem seus filhos nas escolas e a grande maioria enxergava o ensino como algo desnecessário para a realidade que viviam (Almeida y Sanchez 2016).

Neste sentido, Sousa (2006) e Veiga (2008) apontam que o foco das famílias era o incentivo ao trabalho, que era visto como único método eficaz para sobrevivência e melhora da qualidade de vida; além disso, a escassez econômica para provimento de materiais e outras demandas educacionais contribuíram para o afastamento da criança pobre desse ambiente.

O processo de inserção de PCDs na educação foi guiado pelos modelos de conceituação; que no decorrer da história foram ancorados sob duas vertentes: a) o modelo médico ou individual baseava-se nos impedimentos do corpo que geravam impedimentos sociais e eram socialmente inaceitáveis; sendo comum que através deste modelo ocorra a culpabilização do indivíduo por suas limitações; b) o modelo social, que surge a partir da década de 70, passa a tratar a deficiência como determinante de limitações sociais (Ferreira, 2016). Somente quando o modelo social de análise da deficiência começou a ser difundido e discutido a ideia de que estes indivíduos precisavam ser afastados da sociedade ou curados para serem ressocializados começou a ruir.

Inicialmente estes indivíduos eram vistos como incapazes de aprenderem, limitados ao aprendizado em lugares que mais serviam como depósitos e para afastamento social do que para educação. A quebra desse pensamento permitiu que obtivessem acompanhamento pedagógico, mas em unidades escolares exclusivas a este público. Apenas a partir da década de 70 o processo de inserção em classes comuns foi iniciado (Ferreira, 2016).

Contudo, com a inclusão nas classes dos ditos “normais” iniciou-se um processo de exclusão interna, em que, embora estivessem e permanecessem na escola, este espaço não era pensado para estes indivíduos. Com suas especificidades de aprendizado e participação não reconhecidas, houve o fortalecimento das ideias de violência e dominação simbólica que permitiram com que durante muito tempo PCDs fossem vítimas de indiferença educacional velada (Zanfelicci, 2008). Mais uma vez estabelecendo-se o abismo entre direito formal e material.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, garantia a educação como um direito de todos. Porém, quarenta anos após, o mundo ainda contava com grande número de crianças longe da escola e adultos analfabetos (United Nations International Children’s Emergency Fund.,

s.f.). Neste contexto, em 1990 na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, as nações do mundo assumiram, através da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, romper com essa lógica excludente que dominava a educação. Entre outros termos esta Declaração reforçava a importância da educação no processo de progresso econômico e social e declarava:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres, os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos à regime de ocupação - *não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais*. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a *igualdade de acesso à educação* aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (grifo próprio).

Em consonância com isto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), promulgado também em 1990 no Brasil, reafirma a educação como um direito básico de todos e dever do Estado e da família - sendo obrigatória a matrícula das crianças no sistema formal de educação -; além de, defender igualdade de acesso e de permanência na escola. Todos estes direitos são consolidados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes da educação brasileira; e que também declara o dever do Estado em assegurar o acesso igualitário de todos em todos os níveis educacionais (Ruzza, 2016).

Percebe-se então que com base no ECA deve haver diferenciação entre as medidas de acesso e as de permanência, sendo o Estado, família e sociedade responsáveis por um ambiente de favorecimento a continuação do processo de formação. É válido este esclarecimento para que se compreenda de que a democratização do ensino e a garantia do direito legal à educação não é resolvido apenas com o aumento de vagas ou facilitação do acesso, mas perpassa por medidas efetivas de acompanhamento do aluno permitindo sua permanência.

A educação como um direito de oferta obrigatória é, segundo Santos (2019), um projeto político de aposta na coletividade. Ou seja, é um investimento de toda uma sociedade na construção de um bem comum que, portanto, está além do atendimento de interesses pessoais. A educação deve assumir o seu compromisso com o futuro da sociedade, sendo importante na manutenção ou na transformação; incluir minorias na educação é, então, favorecer uma sociedade mais inclusiva e democrática no agora, mas, principalmente, uma construção de que no futuro esta inclusão seja natural.

Franco e Schutz (2019) destacam como o processo de inclusão deve ser visto para além do ambiente de ensino, isto porque é dependente da formulação e adoção de novos conceitos, da aplicação de novas práticas pedagógicas e educacionais. Assim sendo, é um processo complexo que se concretiza quando o aluno, para além do acesso, tem oportunidade de participação efetiva no ambiente de ensino, tem suas especificidades consideradas pedagogicamente e é socialmente apoiado na decisão de formação.

Há comprovação disto através da pesquisa realizada por Barros, Silva e Costa (2015), em que professores e alunos com deficiência visual elencaram que as maiores dificuldades para a efetiva inclusão educacional são a falta de material e recursos, número elevado de alunos, falta de formação adequada de professores. Percebe-se que há entendimento, por partes dos atores envolvidos, que o acesso, a vaga em si é apenas o primeiro desafio vencido, outros tantos precisam ser considerados para efetiva inclusão.

As ações afirmativas são políticas que combinam medidas proibitivas, que buscam a criminalização da discriminação, e medidas promocionais com objetivo de incluir grupos vulneráveis na sociedade (Marinho y Carvalho, 2018). A reserva de vagas é um mecanismo de inclusão social e, mesmo que nos últimos dez anos o acesso de estudantes socioeconomicamente desfavorecidos ao ensino superior tenha aumentado, a discrepância ainda é significativa. Ainda mais considerando que as condições de vulnerabilidade muitas vezes encontram-se somadas; um exemplo disso é que dados do IBGE revelam que 3 a cada 4 pessoas pobres são negras (Basso-Poletto, Efrom y Rodrigues, 2020). Revelando que não apenas uma destas demandas deve ser escolhida para ser combatida.

Nogueira (2019) avaliou analítica e qualitativamente a experiência de dez PCDs – participantes de um programa de assistência estudantil - em relação à inserção no ensino superior, além de avaliar o programa de apoio ao estudante com deficiência. Compunham a amostra estudantes com deficiências físicas, auditivas, visuais, de aprendizagem, do Espectro Autista e outros transtornos mentais. Os resultados revelam que 22% dos estudantes com alguma deficiência que ingressaram no programa de 2010 a 2018 não se

mantiveram nos cursos e que outros 24% estavam com matrículas trancadas no momento do registro. A maioria dos estudantes relatou que o abandono da universidade ocorreu por dificuldades econômicas o que comprova que a democratização do ensino deve ir além do acesso à vaga.

Entre os estudantes avaliados por Nogueira (2019) a maioria escolheu cursos da área das Ciências Sociais. Através das entrevistas foi possível concluir que a escolha dos cursos considera muito fortemente a capacidade de adaptar-se a profissão. De modo geral, durante as entrevistas, os estudantes relatam impactos positivos de sua inserção no ensino superior, reforçando como este acesso trouxe para o cotidiano noções importantes de autonomia.

A referida autora enfatiza que embora as ações focais como auxílio pedagógico e melhora de suporte comunicacional sejam importantes para a inclusão de PCDs em Instituições de Ensino Superior (IESs) as ações coletivas não podem seguir sendo relativizadas, porque são imprescindíveis para a participação direta destes indivíduos na academia; entre essas ações coletivas estão os ajustes arquitetônicos, a relação entre docentes, estudantes e trabalhadores; e a cultura acadêmica.

Avaliando os significados da experiência do ingresso no ensino superior através das cotas, para estudantes negros da Universidade Federal do Pará (UFPA), Lemos (2017) recrutou alunos formados a pouco tempo ou nos últimos períodos de curso. Foram escolhidos cursos de alto prestígio social e concorrência como Medicina e Direito e cursos com ingresso menos concorrido como Ciências Sociais.

As entrevistas dos alunos de Direito, Medicina e Engenharia da Computação revelaram situações de discriminação aos alunos cotistas; tanto por parte de não cotistas como por funcionários. Além disso, foram comuns os relatos de dificuldades na aquisição de materiais e no acompanhamento didático que, segundo os alunos, seria necessário por conta das suas bases de formação. Estudantes de todos os cursos reafirmaram a importância dos auxílios financeiros oferecidos pela universidade para a permanência.

Freire (2016) desenvolveu seu estudo com alunos da Universidade Federal do Ceará (UFC), propositalmente compôs sua amostra com os primeiros ingressos na instituição após a implantação da lei de cotas. Seu objetivo foi entender o impacto desta política para a universidade e na vida dos estudantes. Os resultados apontaram para uma aprovação da comunidade de alunos em relação à política de cotas; tanto cotistas quanto os não cotistas demonstraram entender a importância de sua implementação, principalmente, percebendo o aumento da diversidade no campus. É importante salientar que a amostra foi

composta por alunos de uma disciplina específica das Ciências Sociais, o que pode ter influenciado nesse resultado. Entre os cotistas foram entrevistados alunos beneficiados por renda per capita, por serem egressos de escolas públicas e também por questões raciais.

A UFC foi uma das universidades brasileiras a desenvolver políticas públicas de inclusão social antes mesmo da promulgação da Lei 12.711/2012, desde 2003 a universidade iniciou, através de projetos de extensão, a discussão e implementação de ações efetivas. Considerando o pioneirismo desta IES, Sousa (2014) também analisou as políticas públicas da UFC na inclusão de PCDs, contudo, neste estudo a amostra foi de alunos com deficiência visual da graduação e pós-graduação. Dentre os resultados, é válido citar que alguns alunos entrevistados relatam que alteraram o seu curso de escolha no vestibular com base na estrutura predial dos Campus.

A avaliação qualitativa indicou que entre as principais dificuldades de permanência nos cursos estavam a metodologia de ensino e a relação estudante-professor, que em alguns casos foi decisiva no processo de trancamento e abandono dos cursos. Outras dificuldades citadas foram: a falta de adaptação dos sistemas de informação da universidade - em especial, o sistema em que notas, materiais de aulas e outros documentos acadêmicos são disponibilizados; e a dificuldade de locomoção pelos Campus. Mesmo com estas dificuldades, todos os entrevistados reconhecem a importância das ações de inclusão e das políticas desenvolvidas através de secretaria específica da UFC.

Também examinando a influência das políticas de ações afirmativas no acesso e permanência de indivíduos com deficiências visuais, Ferreira (2016) realizou uma análise quali-quantitativa usando como amostra, estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Assim como a UFC, a UFRN possui uma comissão especial destinada ao atendimento das necessidades dos estudantes que possuem demandas educacionais específicas. Os cinco estudantes que compuseram o estudo corroboraram os achados do estudo de Sousa (2014) ao relacionar as barreiras de convivência interpessoal como importantes dificultadores de sua permanência no ensino superior; além de citarem, as limitações estruturais de participação no ambiente da universidade.

Neste estudo, Ferreira (2016) destaca a importância de que os esforços de inclusão de indivíduos com necessidades especiais sejam reais e que aconteçam de forma efetiva. Ressaltando que um passo importante para isto é a capacitação docente. Esta capacitação deve ser baseada nas necessidades da população atendida e deve permitir que os docentes tenham contato com metodologias aplicáveis aos alunos com deficiências; além de,

permitir que percebam a importância de tratar a atuação com esse público sob os pilares da competência e da sensibilidade.

O estudo de Sales (2016) observou os impactos em desempenho acadêmico geral e evasão que a implantação das políticas de cotas exerceram na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foram avaliados estudantes cotistas e não cotistas. Quando a análise foi limitada aos primeiros semestres de curso - quando teoricamente as diferenças nas bases do ensino médio seriam mais facilmente percebidas - o desempenho dos dois grupos de alunos foi semelhante na maioria dos cursos avaliados. Contudo, é possível perceber que as médias de estudantes cotistas nos cursos de saúde foram abaixo das de não-cotistas, embora os tenham superado quando avaliados os cursos de exatas.

Em cursos mais disputados como Medicina e Direito o bom desempenho dos estudantes cotistas derruba a ideia de que a reserva de vagas representaria dificuldades severas de acompanhamento, que poderiam resultar na queda da qualidade dos cursos. Porém, a análise geral, mesmo sem significância estatística, aponta para um desempenho inferior dos cotistas que tendeu a ser corrigida nos semestres mais avançados dos cursos. Além disso, os índices de evasão dos cotistas aumentou no decorrer do curso. Estes dados apontam para a necessidade da implementação de políticas pedagógicas de acompanhamento dos cotistas ainda no início dos cursos, que podem impactar na permanência desses indivíduos no ensino superior e diminuir a discrepância de desempenho.

Também comparando o desempenho cotistas e não cotistas, Peixota e colaboradores (2016) avaliaram os dados do sistema de controle acadêmico da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A análise foi baseada no coeficiente de rendimento - que é calculado a partir das notas obtidas e carga horária das disciplinas cursadas. Foram avaliados os dados de mais de 26 mil alunos. Os alunos cotistas obtiveram desempenho acadêmico inferior ao de não cotistas e, contrariando a expectativa dos autores, a diferença não diminuiu no decorrer dos cursos, o que pode indicar que até à formação alunos cotistas mantiveram dificuldades de acompanhamento.

Na comparação por cursos, a análise de Peixoto et al., (2016) encontraram que o desempenho de cotistas foi superior em dezesseis cursos; não cotistas obtiveram melhor rendimento em trinta e oito. Os cursos em que cotistas tiveram desempenho superior são cursos majoritariamente menos concorridos para entrada e das áreas de artes e humanidades; cursos mais concorridos e das áreas de exatas e biológicas foram os de melhor desempenho de não cotistas.

Os referidos autores levantam como hipóteses para as diferenças encontradas a formação básica dos alunos cotistas, em sua maioria, egressos de escolas públicas; a possibilidade de que cotistas evitem candidatar-se a cursos mais concorridos; o método de avaliação, que tende a ser mais rigoroso nos cursos das áreas de exatas e biológicas; e a natureza do conhecimento por área, geralmente, mais cumulativo nas exatas e biológicas, o que escancararia as deficiências de formação básica.

Os dados dos estudos citados confirmam a ideia de que apenas a reserva de vagas não é suficiente para promover o ensino superior às minorias; definitivamente, o acesso ao ensino superior não é sinônimo de permanência e conclusão do curso. É necessário que as políticas de integração façam parte deste a arquitetura predial até o planejamento metodológico das disciplinas. Reconhecer a população acadêmica é medida importante neste processo, porque rastrear as necessidades específicas de cada grupo é o passo inicial para discussão de como adaptar o ambiente acadêmico a todos; e esta missão não pode estar restrita a gestores; funcionários, professores e alunos devem ser cientes da responsabilidade de cada ator social na democratização do ensino.

Além disso, a democratização do acesso e permanência do estudante no ensino formal deve ser visto como garantia de seu direito como cidadão, historicamente negado a muitos, além de ferramenta no próprio fortalecimento do sistema democrático e na efetivação do Estado de Direito. Isto porque, o indivíduo que consegue participar conscientemente dos processos democráticos de uma sociedade é aquele que tem acesso a bens de educação e cultura e para que haja um processo realmente democrático todas as camadas sociais devem ser ouvidas e representadas. Logo, pode-se dizer que os processos inclusivos de camadas minoritárias à educação estão relacionados em via de mão-dupla com o estabelecimento e fortalecimento da democracia.

### 3 POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS

#### 3.1 NO MUNDO

O primeiro país do mundo a adotar políticas de ações afirmativas foi a Índia, desde os colonizadores britânicos do século XIX e legalmente asseguradas pela Assembleia Constituinte de 1947. As primeiras ações afirmativas na foram implementadas no estado de Kolhapur, quando 50% das vagas para cargos públicos foi reservada para pertencentes de castas inferiores.

O país conta com uma sociedade numerosa e com enorme diversidade étnica, cultural e religiosa, caracterizada pela organização em castas. Constitucionalmente, desde 1950, esta divisão social não é mais aceita, mas culturalmente permanece viva e segue norteando relações de poder, prestígio social e até postos de trabalho. Como método de diminuir esse abismo social o país oferece cotas sociais no acesso ao ensino superior, mas também na legislatura, demais níveis educacionais, serviços públicos e vagas de emprego (Daflon, 2008; Ost y Filippi, 2017).

O estado de Keralla, na Índia, foi um pioneiro bem-sucedido no país; ofertando, por volta de 1891, acesso à educação superior aos indivíduos marginalizados, principalmente os de castas baixas e mulheres; é válido mencionar que o principal objetivo da reserva de vagas, neste caso, é o crescimento econômico nacional; embora, conseqüentemente, a mobilidade social seja uma justiça compensatória por anos de privação (Pazich, 2015).

Em toda a Índia a reserva de vagas é proporcional a representação em nível nacional da população das castas, desde que a reserva não seja maior que 50%, o que por vezes torna o sistema confuso. As porcentagens de reserva das vagas variam de acordo com a região, instituição e curso; mas na maioria das IESs controladas pelo Estado 15%

das vagas são reservadas para castas cadastradas, 7,5% para tribos cadastradas e 27% para outras classes social ou educacionalmente atrasadas, em que se incluem muçulmanos, católicos de rito latino e outros cristãos. Em Keralla no entanto as porcentagens são respectivamente 8%, 2% e 26% (Pazich, 2015; Weisskopf, 2004).

O sucesso na política de inclusão em Keralla é tanto que inspirou a expressão “modelo Keralla” para ilustrar situações de atuação efetiva do poder público na oferta de serviços sociais (Daflon, 2008). Uma pesquisa de avaliação da educação superior realizada em 2001 na Índia revelou que em Keralla mulheres estavam mais matriculadas que homens neste nível educacional; além de que, o acesso de indivíduos das castas catalogadas excedeu a média nacional (Pazich, 2015). O contraponto destes resultados é que a maioria dessas matrículas aconteceram em cursos de baixo prestígio social (Weisskopf, 2004) e que o resultado das ações afirmativas não se demonstrou tão bem sucedido em estados ao sul (Daflon, 2008).

A última reforma importante nas políticas de reservas de vagas da Índia aconteceu em 1990 e estendeu este direito a chamadas Other Backward Classes and Castes - ou outras classes social ou educacionalmente atrasadas - que representam diversos grupos minoritários citados anteriormente. Esta expansão gerou conflitos sociais severos por todo o país, que incluíram chacinas, processos na suprema corte e importantes tensões políticas (Daflon, 2008).

Nos Estados Unidos as ações afirmativas foram historicamente implementadas voltada à conquista de empregos. Mas, como exemplo de ações na área de educação, pode ser citada o caso da Universidade de Illinois, uma das mais influentes universidades públicas estaduais do país. Em 1968 a universidade iniciou discussões para implementar uma política de inclusão social de estudantes vindos de escolas altamente segregadas.

Em sua maioria, eram indivíduos porto-riquenhos e afro-americanos. Como a ideia inicial era o oferecimento de quinhentas vagas o projeto ficou conhecido como Projeto 500. A implantação do projeto foi também marcada por série de protestos e revoltas de repercussão nacional que acirraram conflitos sociais, mas majoritariamente de caráter racial (Oliven, 2020).

Nos últimos anos o aumento nas taxas de mensalidades, a segregação residencial e a concentração de renda têm novamente diminuído a participação das camadas sociais mais pobres no ensino superior de Illinois, reacendendo a luta dos movimentos sociais por uma nova onda de inclusão. As demandas destes movimentos atualmente estão focadas na estabilização dos preços de mensalidades, repúdio aos empréstimos de custeio e luta para

que até 2032 a população de estudantes, professores e funcionários seja compatível com a demografia do estado em termos econômicos e raciais. As ações afirmativas nos EUA são políticas estaduais, atualmente, sem projetos a nível nacional (Oliven, 2020).

É importante ressaltar como cada país, baseado nas suas características sociais, estabelece quais grupos minoritários devem ser beneficiados pelas ações de reserva de vagas. Na África do Sul, desde 1996 constitucionalmente houve a igualdade de gênero, raça e sexo; destacando que homens e mulheres devem desfrutar equidade no acesso de direitos como a educação.

Atualmente o país conta com política de cotas sociais na educação que visa a inserção de mulheres e pessoas com deficiências, além disso, o projeto nacional busca a adequação da política pedagógica e ideológica (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, s.f.; Slater, 2014). O país não possui porcentagem de cotas preestabelecidas, sendo as metas definidas pelas próprias instituições, que são punidas caso não estabeleçam critérios de seleção. A cobrança de taxa de mensalidade no ensino superior é mais um fator que afasta os grupos vulneráveis das universidades (Silva, 2006).

A França adotou medidas de ações afirmativas no ensino superior em 2001, focando na inclusão de alunos oriundos de zonas prioritárias de educação nas instituições de elite. Os alunos eram submetidos a um processo diferenciado de seleção e a entrevistas orais; os aprovados tinham acesso à tutorias e bolsas de custeio (Bayma, 2012).

Avaliando as políticas de cotas sociais na América do Sul podemos usar como exemplo as políticas desenvolvidas no Chile, Colômbia, Argentina, Bolívia e Equador. O Chile (realiza) para ingresso na universidade, uma prova nacional semelhante ao ENEM realizado no Brasil; a PSU (Prueba de Selección Universitaria) chilena. Em 2009 o país recebeu recomendações de organizações mundiais sobre a necessidade de adotar métodos diversos para avaliação de estudantes em situação de vulnerabilidade (Castro et al., 2014; Lenta, 2019).

A partir deste ano, iniciativas como da Universidade do Chile, iniciaram uma ação nomeada de cotas de equidade para indivíduos que atendessem um dos critérios: ser oriundo de famílias de baixa renda; ter cursado o ensino médio completo em instituições municipais; receber benefícios econômicos do Estado; e ter uma pontuação ponderada mínima para o curso de ingresso. A Universidade do Chile desenvolveu ainda políticas de permanência que envolviam o apoio aos estudantes e a capacitação docente para o novo cenário de diversidade (Castro et al., 2014).

Mesmo antes destas recomendações mundiais, entre 1992 e 2004, a Universidade de Santiago do Chile adotou cotas na PSU para estudantes com melhor desempenho em sua geração escolar e seguiu na aplicação de políticas de inclusão. Em 2007 iniciou um projeto de preparação para o contexto acadêmico de estudantes do último semestre de escolas de baixo nível socioeconômico e no ano de 2012 criou uma política de ação afirmativa para fortalecer a capacidade dos ingressos em situações de vulnerabilidades, promovendo nivelamento de competência. Em 2016, dos 3861 alunos ingressos 2156 participaram dos programas de inclusão (Lenta, 2019).

Em 2014 o governo chileno implementou, em nível nacional, o Programa de Acompanhamento e Acesso Efetivo à Educação Superior (PACE) baseado nos programas desenvolvidos em universidades como a de Santiago do Chile. O PACE oferece atividades de formação e orientação para estudantes dos últimos anos da maioria das escolas públicas do país. Os alunos que participam das atividades e estão entre os 15% de melhor desempenho podem ingressar nas cotas oferecidas por 29 universidades e 2 institutos federais vinculados ao programa. Aos alunos atendidos pelo PACE que ingressam na universidade são oferecidos planos de acompanhamento psicopedagógico, principalmente, durante o primeiro ano de curso (Gil-Llambías, Martín, Jorquera y Vega, 2019).

A Colômbia, frente à impossibilidade governamental de abarcar os estudantes de baixa renda no sistema público de ensino superior; e considerando que as limitações financeiras eram as maiores barreiras de continuação neste nível de ensino, instituiu em 2002 o Projeto de Acesso com Qualidade a Educação Superior (ACCES) que oferecia crédito educativo a jovens de baixos estratos socioeconômicos. O ACCES cobria gastos de matrícula em instituições privadas e fornecia crédito de sustento aos estudantes de IES que estudavam em províncias diferentes das de sua origem (Campo y Giraldo, 2009).

A partir de 2006 ações afirmativas de reserva de vagas começaram a ser adotadas pelas IES, sem padronizações nacionais; as modalidades principais são entre outras: procedimentos de admissão especial aos grupos sociais vulneráveis, geralmente como cotas para estudantes de municípios pobres ou de classes econômicas baixas; provas diversificadas que atendam às diferenças culturais da população; esquemas de subsídio para manutenção e matrícula, serviço médico, odontológico e residências universitárias; e tutorias e acompanhamento acadêmico (Campo y Giraldo, 2009).

A Argentina em 1981 criou uma lei de proteção a indivíduos com deficiências; no ensino superior, bolsas de estudos foram destinadas a estas pessoas. Em 1996 a partir da reforma do ensino superior argentino o governo passou a subsidiar bolsas de estudo para

alunos de baixa renda que tenham bom desempenho acadêmico, além disso, oferece isenção do pagamento de taxas de matrícula e descontos para compras de materiais (Basso-Poletto et al., 2020; Flores y Monroy, 2009).

A Bolívia conta com políticas compensatórias para PCDs através da destinação de bolsas de estudo, desde 1997. Além disso, conta bolsas para estudantes vindos de áreas marginalizadas e exigem que universidades privadas concedam uma porcentagem de bolsas a 10% de seus alunos. A Venezuela tem atualmente iniciado o seu processo de discussão para reforma curricular e iniciação de políticas de incentivo ao acesso de PCDs ao ensino superior (Basso-Poletto et al., 2020).

Em 2014, o governo do Equador firmou parcerias com universidades privadas para que, através de cooperação interinstitucional, houvesse reserva de vagas que permitissem o ingresso de estudantes indígenas e afrodescendentes em carreiras determinadas. A política equatoriana é baseada no financiamento estatal de matrículas e mensalidades, com o objetivo de estender a gratuidade de ensino ao nível superior e formar estudantes jovens com habilidade para servir ao país (Di Cauda, 2016).

### 3.2 NO BRASIL

A política de reserva de vagas no Brasil não é uma prática recente, embora o seu caráter inclusivo seja; isto porque, durante algum tempo as cotas sociais foram utilizadas como um método de manutenção e fortalecimento de privilégios. Um exemplo disto é a Lei 5.465, de 3 de Julho de 1968, que ficou popularmente conhecida como Lei do Boi.

Essa lei garantia a reserva de vagas em cursos de Agronomia e Medicina Veterinária em escolas técnicas e de nível superior para indivíduos que comprovassem ligação com a agropecuária, com destaque para os filhos de donos de terra. Na realidade a lei serviu como um mecanismo de perpetuação de privilégios e do poder que a elite agrária exercia no país, à época (Magalhães, 2015). Durante este período também existia reserva de vagas em escolas militares para filhos de agentes das forças armadas (Hoed, 2016).

O Brasil estabeleceu a partir de 1990 através da Lei 8.112/1990 a reserva de até 20% das vagas do funcionalismo público para PCDs (Terra, Carraro y Ferreira, 2020). As cotas voltadas à grupos em vulnerabilidade social no ensino superior tiveram como pioneira a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003; no ano seguinte, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade de Brasília (UnB),

esta sendo a primeira federal, implementaram medidas de ações afirmativas (Kern y Ziliotto, 2011). As cotas na UnB tiveram inicialmente como beneficiados negros.

As cotas na UERJ e na UENF correspondiam a 50% das vagas e eram destinadas a alunos oriundos de escolas públicas em cada curso. O pioneirismo dessas instituições e a falta de apoio governamental fez com que o custeio das ações afirmativas fosse realizado pelas próprias IESs. Os gastos para implementação comprometeram o orçamento dessas universidades impedindo o auxílio financeiro aos primeiros ingressantes pelas cotas e resultando em grande número de evasão (Andrade, 2015; Mello e Souza, 2012). Entre 2003 e 2012 foram admitidos, pelo sistema de cotas da UERJ, 16.607 alunos dos quais, aproximadamente, 30% evadiram-se (Mendes Junior, 2014).

A insatisfação de certos setores da sociedade quanto às cotas fez com que o governo estadual, através da Lei nº5346/2008, limitasse a porcentagem das cotas no Rio de Janeiro para 45%; sendo 20% para alunos de escola pública; 20% para negros e indígenas; 5% para alunos com deficiências e filhos de pais militares, policiais civis; inspetores de segurança ou administração penitenciária mortos ou incapacitados por razões de serviço (Mello e Souza, 2012; Mendes Junior, 2014; Andrade, 2015).

Em 2007, o governo federal propôs o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O projeto concedia verbas às universidades federais sob a condição do cumprimento de metas, entre elas, estava a comprovação de que as IESs tinham propostas de ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil (Favato y Ruiz, 2018).

Desde as primeiras ações de reservas de vagas no ensino superior, o Brasil experimentou tensões sociais em torno do tema, com alguns casos atingido a esfera judicial. O Partido Democratas (DEM) ajuizou em 2009 um questionamento acerca da reserva de vagas promovida pela UnB, por entender que a política de cotas feriria os princípios constitucionais da dignidade humana, repúdio ao preconceito, igualdade e direito a universal à educação (Supremo Tribunal Federal, 2012b). Por unanimidade, em um ato emblemático, no dia 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal – STF considerou a política de cotas medida constitucional. O Acórdão do plenário cita, sobre a política de reserva de vagas

I – Não contrária - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade

de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

(...) IV – Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico- raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro. V - Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição (Supremo Tribunal Federal, 2012b. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski).

A decisão do STF destaca a importância da política de cotas para efetivação da justiça social, com base no princípio da equidade ou da chamada discriminação positiva. Sobre isto Mello (2013) esclarece que discriminação positiva é padrão em toda norma jurídica e que isso não fere o princípio da igualdade porque há fundamento lógico para que seja feita a diferenciação e porque os interesses a que se destinam são constitucionalmente protegidos; neste caso o direito à educação.

Mello (2013) destaca ainda como a Constituição dispõe sobre tratamento especial para diversos grupos sociais, tais como mulheres, indígenas e pessoas com deficiências. Essas discriminações positivas acontecem por fatores diversos como a valorização da ancestralidade e da história nacional, ao reconhecer as especificidades de tradições de indígenas; ou ao considerar fatores sociais e biológicos ao estender o prazo de licença maternidade quanto comparado ao de paternidade; contudo ambos se convergem para o entendimento constitucional de pluralidade da sociedade que exige tratamento especial para determinados grupos.

A declaração de constitucionalidade, pelo STF, foi, sem dúvidas, impulsionadora da consolidação, como política governamental, das reservas de vagas. As cotas tornam-se lei nacional em 2012 a partir da Lei 12.711/12, como já citado em capítulo anterior. A referida lei tornou obrigatória a reserva de vagas em todas as IESs federais brasileiras, dando o prazo de quatro anos, a contar da sua promulgação, para a adaptação das instituições. Na modalidade de cotas sociais, 50% das vagas de todos os cursos devem ser reservadas para os estudantes advindos de escolas públicas que tenham cursado integralmente o Ensino Médio nestas instituições (Guarnieri y Melo-Silva, 2017).

A definição de cotas sociais estabelecendo como critério apenas a conclusão do Ensino Médio em escolas públicas também é fonte de divergências. Isto porque qualquer cidadão brasileiro pode matricular-se em escolas públicas, o que efetivamente significa que indivíduos fora da faixa de vulnerabilidade econômica podem estar inseridos entre os alunos da escola pública. Podendo inclusive realizar matrícula nestas instituições para se beneficiar das cotas e complementar a formação em escolas privadas no contraturno ou se matricular em cursos preparatórios privados.

Além disso, dentro da gama de escolas consideradas públicas estão as escolas técnicas, as de aplicação e até os colégios militares, marcados por um acesso elitizado e incluindo, no caso das militares sendo permitido, inclusive, a cobrança de mensalidade (Supremo Tribunal Federal, 2012b; Ilheu, 2019). Ou seja, por não haver delimitação de renda máxima entre os que podem concorrer nas cotas, dentro do próprio sistema de cotas pode haver concorrência desigual. Em que o indivíduo pobre de escola pública concorre com um de melhor arsenal econômico e cultural da escola militar ou ainda com aquele que tem condições de pagar por um ensino privado.

Mello (2013) reflete sobre o assunto e afirma

A verdade é que ser estudante de escola pública sequer significa pertencer a uma minoria, condição necessária a um programa de ação afirmativa. (...). Nesse sentido, os estudantes de escolas públicas não são minorias. Aliás sequer é preciso ser pobre para frequentar uma escola pública, se o argumento for o de reduzir a pobreza. Estudantes de escolas públicas não são necessariamente de baixa renda, nem são os únicos de baixa renda. Se amanhã estudantes de classe média se matricularem na rede pública para garantir acesso às cotas, nada poderá ser feito para evitar essa atitude arrivista (p. 186).

Outra questão a ser ressaltada é que as porcentagens de reserva definidas pela lei não foram calculadas com base na representação desses grupos na sociedade brasileira. Por exemplo, enquanto a reserva para os alunos de escolas públicas deve ser de 50%, o Censo de Educação em 2011 - ano anterior a definição das porcentagens pela lei -, indicava que 85% dos concluintes do ensino médio no país eram oriundos do sistema público de ensino; 50% de vagas dos egressos de escola pública devem ser destinadas ao com renda familiar per capita de até 1,5 salários, enquanto que, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011 comprovou que entre os aspirantes ao ensino superior essa população correspondia a 86,7% (Carvalho y Waltenberg et al., 2015).

Antes mesmo que a Lei das Cotas fosse aprovado em 2012, 83 instituições já haviam implementado políticas de reservas de vagas (Guarnieri y Melo-Silva, 2017). A Universidade Federal da Bahia, por exemplo, aprovou em 2004 sua política de ações afirmativas, após analisar as taxas de demanda e classificação nos seus vestibulares entre 1998-2002 e perceber que embora a maioria dos alunos que se inscreviam nas provas de seleção fossem negros, pardos e, em geral, oriundos de escolas públicas os classificados estavam majoritariamente fora desses grupos (Peixoto et al., 2016).

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná aderiu às políticas de cotas em 2008, quando passou a reservar 50% das vagas dos cursos de graduação a alunos que haviam cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas (Guerrini et al., 2018). A Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2005 após a pressão de movimentos estudantis aprovou cotas de 50% para egressos de escolas públicas, das quais 40% deviam ser destinadas a estudantes negros; mesmo aprovado em conselho, as cotas na UFPA só foram implementadas em 2008 (Lemos, 2017).

Embora pouco conhecidas, algumas políticas de cotas na pós-graduação já vêm sendo adotadas pelo país; justificadas pelo aumento na necessidade de qualificação na atualidade, quando os diplomas de graduação, por muitas vezes, já não permitem acesso às melhores carreiras; e também pelo baixo índice de docentes e pesquisadores pertencentes aos grupos vulneráveis (Venturini, 2017).

UnB e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) foram as primeiras a implementarem políticas de cotas na pós-graduação, considerando principalmente o recorte racial. Atualmente apenas o estado do Rio de Janeiro possui leis regulamentadoras de cotas em programas de pós-graduação (PPGs) (Venturini, 2019). Motivada pelas universidades públicas, que por ações isoladas, incluíram modalidade de cotas em cursos de pós-graduação; a portaria normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 busca induzir a adoção de

ações afirmativas na pós-graduação, justificando que as ações afirmativas na graduação não são suficientes para preparar e compensar as desigualdades historicamente construídas. (Ministério da Educação, 2016).

Venturini (2019) avaliou 2.763 editais de seleção de programas de pós-graduação acadêmicos a nível de mestrado e doutorado de universidades públicas entre 2002-2018. Foram escolhidos os PPGs com notas de 3 a 7 na avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2017 - principal financiadora de pesquisas do país. Os resultados apontam que 26,4% dos PPGs do país contam com alguma política de ação afirmativa. Dos 737 PPGs com ação afirmativa 78% beneficiam PCDs, 9,2% estudantes graduados na rede pública e 9,1% estudantes de baixa renda. Diferente do que acontece na graduação, nos PPGs as cotas raciais são as mais implementadas.

A extensão das políticas de cotas a pós-graduação aponta para luta pela democratização de todos os espaços e pela continuidade de oportunidade de ensino e acesso a bens culturais por grupos minoritários; contudo, também sinalizam para o problema de formação na educação superior do Brasil e a profundidade das discriminações no país. Isto porque, primeiramente, o aluno gradua-se, mas segue sem oportunidade de competição igualitária e em segundo lugar é a expressão de que mesmo atingindo o lugar antes dito como de privilégio, ainda não usufruir do respeito social almejado.

### 3.3 NA UEPB

As IESs estaduais não estão incluídas na obrigatoriedade prevista pela Lei das Cotas, as ações de políticas afirmativas dessas instituições são estabelecidas por iniciativa das próprias universidades ou por regulamentação estadual. Avaliando a implantação de ações afirmativas em todas as universidades estaduais com cursos presenciais do país Machado, Eurístenes e Júnior (2017) encontraram que, das 38 instituições, 89% implantaram alguma política de ação afirmativa. A maioria das IESs estaduais (74%) em 2017, ano do estudo, direcionavam as cotas para alunos de escolas públicas; 28% reservam vagas para PCDs e 3% especificamente para os de baixa renda.

A Universidade Estadual da Paraíba adotou a política de cotas em 2006 através da Resolução 06/2006 UEPB/CONSEPE que garantia a reserva de vagas a partir do vestibular do ano seguinte; inicialmente seriam destinadas 10% de vagas, em todos os cursos, para alunos vindos de escolas públicas. O percentual deveria ser aumentado progressivamente

em razão de 10% a cada ano; até que em 2011 50% das vagas fossem reservadas para este público (Farias et al., 2013).

Em 2014 a Resolução UEPB/CONSEPE/058/2014 alterou a redação da Resolução 06/2006 que definia a política de reserva de vagas da universidade. A retificação, que passou a vigorar em novembro de 2014, passa a garantir a reserva de vagas de 50% do total de vagas dos cursos de Bacharelado para candidatos aprovados no Sistema de Seleção Unificada (SISU) que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas de rede pública e que não tenham concluído anteriormente nenhum curso de graduação.

Segundo o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a reserva de vagas passou a ser limitada aos cursos de bacharelado porque; dados do Ministério da Educação demonstraram que mais de 80% dos cursos de Licenciatura eram preenchidos por egressos de escolas públicas; dados da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) apontaram que na UEPB, mais de 65% dos alunos das licenciaturas eram egressos de escolas públicas e que as médias dos egressos de escolas públicas que concorriam as vagas nos cursos de licenciatura, estavam superando às dos que concorriam em ampla concorrência.

Com base nessas justificativas a PROGRAD e o CONSEPE concluíram que a reserva de vagas em cursos de licenciatura na universidade não cumpria mais com seu objetivo de promover a inclusão de grupos fragilizados socialmente e na eliminação de desigualdades historicamente acumuladas. Contudo, por entendimento de que nos cursos de bacharelado a reserva ainda era necessária para o cumprimento de seus objetivos, foi mantida. Os dados e a decisão reforçam uma maior escola e maior acesso dos grupos vulneráveis aos cursos considerados menos concorridos e menos prestigiados.

Lima (2016) realizou pesquisa com vinte estudantes da UEPB com o objetivo de avaliar a implantação da política das cotas sociais na universidade, os entrevistados compunham a população do Campus III - Guarabira - a aproximadamente 89km do polo sede da universidade. Dentre os alunos avaliados, 77% haviam cursado o ensino médio exclusivamente em escolas públicas, contudo, 55% haviam ingressado na universidade através da ampla concorrência. Embora a metodologia do estudo não deixe claro alguns detalhes importantes, como o método de recrutamento dos participantes, servem como um norte no entendimento da população acadêmica da UEPB.

Atualmente, a UEPB aboliu o vestibular institucional utilizando para a seleção as notas do ENEM, através do SISU, geralmente, em duas entradas anuais de alunos. A Resolução 0223/2019 UEPB/CONSEPE (Universidade Estadual da Paraíba, 2019) autoriza

a adesão da universidade ao SISU no ano de 2020 além de reforçar a destinação de 50% das vagas em todos os cursos de bacharelado para os alunos que integralmente tenham cursado o ensino médio em escolas públicas e que não tenham concluído cursos de graduação. Através do termo de adesão à primeira edição de 2020 do SISU é possível confirmar que 739 vagas foram destinadas em ações afirmativas, havendo também destinação para PCDs - correspondente a 9,78% das vagas dos cursos.

#### **4 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**

As grandes mudanças nas políticas educacionais no Brasil propiciaram uma expansão do ensino superior, Fonseca (2018), com base em dados do INEP, afirma que o número de estudantes em universidades brasileiras cresceu mais de 136% se comparado os anos de 2000 e 2010, atingindo a marca de 6.739.299 estudantes.

Os dados do último Censo da Educação Superior realizado em 2018 pelo INEP, comprova que esse aumento foi ainda maior; principalmente, se consideradas que as datas utilizadas por Fonseca (2018) foram anteriores à implementação da Lei de Cotas, que democratizou o acesso ao ensino superior. Este censo indica que o Brasil possui 2.537 IESs; destas, aproximadamente, 11,8% ofertam ensino público e no ano de realização o número de matrículas ultrapassou 8 milhões (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018).

Embora os dados comprovem o aumento no número de matrículas no ensino superior, o aumento no acesso foi acompanhado pelo crescimento das taxas de evasão e ociosidade de vagas; sendo aqui evasão sinônimo de interrupção no ciclo de estudo. Identificar as causas e combater a evasão universitária é uma forma de preservar os objetivos de desenvolvimento econômico e social do ensino superior (Hoffmann, Nunes, Muller y Hoffmann, 2017; 2019).

O Mapa do Ensino Superior, que utilizou dados do INEP de 2017, revela que a taxa de evasão em cursos presenciais atingiu 25,9% e chegou a 34,3% nos cursos à distância; embora esses números representem uma diminuição quando comparados ao do ano anterior, esta segue sendo uma taxa alta de abandono (Secretária de Modalidades Especializadas, 2019). Principalmente quando a evasão acadêmica é entendida como geradora de desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos.

No setor público, significam o investimento de impostos de toda uma sociedade sem retorno. Estimou-se que, em 2010, um estudante do ensino superior recebia um

investimento cinco vezes maior que o da educação básica no Brasil. Enquanto que, no setor privado - onde as taxas de evasão tendem a ser ainda maiores e, geralmente, estão vinculadas a questões econômicas - representam perda de arrecadação. De forma geral, nos dois casos, a evasão é causa de ociosidade de pessoal - professores e demais funcionários -, equipamentos e espaço físico (Silva Filho et al., 2007; Campos et al., 2017; Silva, 2017)

Os estudos sobre permanência no ensino superior são realizados com base em duas vertentes principais. A primeira delas surgiu na década de 70 e analisa o fenômeno da evasão sobre o paradigma positivista e utiliza medidas quantitativas para identificar características individuais que possam ser preditoras da permanência e do êxito no ensino superior. A segunda vertente é embasada na sociologia francesa da década de 80 e foca suas análises no contexto do estudante na universidade, desde os primeiros momentos de socialização no ambiente acadêmico (Lenta, 2019).

Vicent Tinto (1975, como citado em Hoffmann et al., 2019) estabelece a integração acadêmica instaurada através de compromissos pessoais, sociais e acadêmicos como um método eficiente de evitar a decepção do aluno com o curso ou a instituição escolhidos e, conseqüentemente, de diminuir o desligamento. Ou seja, quanto maior for o comprometimento do aluno com a instituição menor a probabilidade de haver evasão.

Este compromisso institucional é consequência da integração dos resultados acadêmicos e do convívio com outros alunos e com professores; além disso, devem ser considerados a estrutura familiar, a base formativa e as expectativas individuais com o curso (Hoffmann, et al. 2019). O modelo de Tinto é frequentemente mais utilizado nas análises de evasão por utilizar variáveis normalmente encontradas nos bancos de dados institucionais (Silva, 2017).

O modelo de estudo de Tinto, também chamado de Teoria da Integração do Estudante, foi posteriormente formulado em um processo organizado em três estágios; que analisam como acontece a transição do estudante da sociedade familiar para a sociedade acadêmica. O estágio inicial, de separação, refere-se ao abandono de hábitos e padrões que o estudante deve passar para integrar-se à nova comunidade que fará parte.

Depois disso, passará por um estágio de transição, em que há tensão por ter saído de um ambiente familiar e estar em um contexto em que ainda não consegue compreender todas as características ou até mesmo ainda não conseguiu integrar-se; no último estágio, de incorporação, o estudante adquire as competências que o habilitam a ser integrante efetivo do ambiente acadêmico. É no estágio de incorporação que a falta de integração

acadêmica e social pode não conduzir o aluno à transição completa para a nova comunidade, dificultando o progresso universitário e facilitando o abandono (Silva, 2019).

Outro modelo utilizado para entendimento do fenômeno de evasão é o Modelo de Atrito do Estudante, desenvolvido por John Bean, que considera em sua análise os atributos individuais e a interação com ambiente acadêmico ou não do estudante; além de descrever a existência de alunos com características não tradicionais; não referindo-se à pertencimento de grupos minoritários, mas a indivíduos que desenvolvem menor intensidade e duração da interação com os semelhantes nas IESs. Para Bean esses estudantes frequentam universidades por razões estritamente acadêmicas; enquanto que os tradicionais se inserem no ensino superior tanto por razões acadêmicas quanto por motivações sociais (Silva, 2017).

Segundo Violin e Porto Alegre (2011), a base psicológica de formação da identidade também é um modo de entender o fenômeno da evasão; isto porque o ambiente da universidade é marcado, cada vez mais, pelo multiculturalismo. O convívio com estas diferentes formas de saber e de características sociais, econômicas e políticas é importante no processo de reconhecimento e construção da identidade do indivíduo como pertencente ao meio. O dinamismo na constituição identitária passa por contradições e reconstruções e só é possível através de relações com o outro e com o ambiente

Defrontar-se com os novos desafios que surgem com o acesso ao ensino superior obriga o estudante a um processo adaptativo. Seria, portanto, a inabilidade de construção dessa identidade uma das causas da evasão (Violin y Porto Alegre, 2011). A comprovação de como essa dificuldade de criação de vínculos interpessoais e com o meio influenciam a permanência pode ser o fato de que a maioria das desistências acontecem ainda no primeiro ano de curso, chegando a ser até três vezes maior que nos anos seguintes (Campos et al., 2017).

Mascena (2018) também defende a importância da atenção institucional com aspectos além dos de rendimento, principalmente, no primeiro ano de curso; período em que, segundo a autora, há transição da adolescência a vida adulta – o que inclui importante aspectos psicológicos conectados ao comportamento e à integração, ainda mais evidentes quando o aluno se depara com um novo ambiente, em que são necessárias várias adaptações que vão desde o modo de organização da universidade até a heterogeneidade dos colegas de turma.

Considerando que a adesão ao sistema de cotas promoveu a convivência entre grupos sociais distintos, Ribeiro et al., (2019) avaliaram a interação entre estudantes

cotistas e não-cotistas de terceiros e quintos semestres de uma universidade pública. O estudo constatou uma baixa interação entre estudantes cotistas e não-cotistas, com demonstração de baixo interesse na construção dessa relação; o que indica uma dificuldade no estabelecimento de relacionamento grupal entre indivíduos com bases educacionais, culturais e financeiras discrepantes.

A evasão pode ainda ser teorizada pelo Modelo do Processo de abandono de Spady, que em certo ponto também ratifica a importância das relações sociais na permanência discente no sistema educacional. Isto porque, com base no modelo, é o nível de comprometimento do estudante com o curso que o faz permanecer a frequentá-lo e este compromisso é definido pela integração dos valores do estudante com os da instituição em que está matriculado e com o ambiente em si (Feitosa, 2016)

Feitosa (2016) cita, baseada no modelo de Spady, que cinco variáveis independentes influenciam no abandono do ensino superior, a saber: potencial acadêmico, congruência normativa, avaliações de desempenho, desenvolvimento intelectual e suporte em amizades. Além disso, esclarece que estas variáveis se conectam a de decisão de abandonar por meio das de satisfação e comprometimento institucional. Ou seja, quanto maior o nível de satisfação será o de comprometimento institucional e, conseqüentemente, maiores as chances de permanecer no curso.

Na realidade, a exposição das correntes teóricas não busca conduzir ao entendimento de que a evasão é um evento que pode ter uma única explicação ou que evitar uma variável confiavelmente conduzirá a maior permanência. Isto porque, a condução de um curso superior recebe influências de motivação, de aspectos sociais e econômicos, assim como, podem revelar a falta de adaptação ou identificação com a instituição ou com o curso escolhido.

A evasão acadêmica pode acontecer em três modalidades: a) a evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso de origem, sem concluí-lo, por desistência, abandono - caracterizada pela falta de matrícula -, transferência interna, reopção ou exclusão; b) evasão da instituição, que acontece quando o estudante desliga-se da instituição em que possui vínculo, seja por abandono, transferência externa ou por aprovação em curso de outra instituição; e c) evasão do sistema, quando há abandono temporário ou permanente do ensino superior (Figueiredo y Salles, 2017).

Como, independente do destino pós-evasão, o ponto comum entre os três tipos é a saída do curso é por ela que a evasão é mensurada. No Brasil, não existe uma padronização do cálculo de evasão, cabe a cada instituição definir o método que considera mais

aplicável; essa questão dificulta a inferência de conclusões a nível nacional e revela a heterogeneidade organizacional do ensino superior no país (Silva, 2017). De modo geral, os dois modelos de mensuração mais utilizados são o da evasão anual média (EAN) e da evasão total (ET).

A EAN mensura a porcentagem de alunos matriculados no sistema de ensino que não se formou e também não se matriculou no ano ou semestre seguinte em nenhum outro curso; ou seja, é calculada com base no número de matrículas não realizadas por estudantes que deveriam tê-la renovado ou concluído o curso. A ET mede o número de alunos que ingressaram em um curso e que após um determinado período não obtiveram o diploma, é, portanto, o complemento do índice de titulação (Silva Filho et al., 2007).

Uma das variáveis que podem ser analisadas nos estudos de evasão; principalmente nas motivadas por questão institucional, são as chamadas variáveis de background, estas referem-se a variáveis de antecedentes do ingresso do aluno no ensino superior. Ao considerá-las, Silva (2017) baseada, em outros estudos, elenca como uma das mais influentes no processo de evasão a pobreza econômica.

Considerar as condições financeiras no estudo da evasão, embora não seja o único fator a ser estudado, expõe mais uma vez que a democratização da educação está vinculada a ações intersetoriais, como o combate à pobreza. Permitir que indivíduos de camadas e grupos sociais diversos tenham acesso a capital social e cultura, socialização comunitária saudável e a serviços fundamentais como educação e segurança, também impacta a permanência no ensino superior e, deste modo, o desenvolvimento socioeconômico do país.

Carmo (2018) avaliou as influências das expectativas sociais no processo de evasão, assim como, qual a influência do afastamento do sistema de ensino no projeto de vida dos jovens estudantes. A análise qualitativa demonstrou que os estudantes evadidos possuíam uma representação social do ensino superior como método de mobilidade social e empregabilidade; sendo influenciados, no contexto familiar, a optarem pelo acesso à universidade como forma de melhorar a qualidade de vida. Para a maioria dos entrevistados, a desistência alterou a trajetória de suas vidas gerando a necessidade da reelaboração do projeto de vida. Esses achados voltam o olhar para o fenômeno da evasão para além de números, exemplificando como é causa e efeito de relações sociais e também de estados psicológicos.

As causas de evasão podem ser divididas em três grandes grupos. A evasão por questão econômica, vinculada a capacidade de manter-se financeiramente no curso; a por

questão vocacional, quando não há identificação com o curso escolhido; e a por questão institucional quando o abandono acontece por fracasso nas disciplinas iniciais; déficits no domínio de assuntos das bases de formação ou dificuldades no relacionamento com colegas ou com a própria IES (Hoed, 2016).

Em uma avaliação quantitativa, Hoed (2016) avaliou o processo de evasão dos quatro cursos da área de Computação na UnB, através dos dados fornecidos pelo INEP de 2010 a 2014 e pela instituição. Entre seus achados encontrou que a maioria das evasões ocorreram nos quatro primeiros semestres dos cursos por questões, preponderantemente, institucionais e vocacionais.

Quando eram pedidos para listar essas causas, comumente, em todos os cursos, apareciam: dificuldade na aceitação da metodologia utilizada em sala; falta de informações sobre os assuntos abordados no curso; rigidez ou inadequação dos métodos avaliativos e falta de afinidade com o curso.

Pires e Carvalho defendem, com base em outros estudos, - embora a sua análise dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) tenham sido contrárias em alguns casos - que as variáveis institucionais relacionadas com a evasão são: o turno do curso, já que, grande parte dos alunos precisa conciliar a rotina de estudos e a de trabalho; a duração do curso, sendo que, quanto mais longo maior a probabilidade de evasão; a flexibilidade curricular; o suporte pedagógico; as políticas educacionais de assistência estudantil; e a avaliação institucional. A predisposição a desistência entre os alunos que trabalham é corroborada pelos achados de Chaves (2016), que avaliou estudantes da UFRN.

No âmbito da assistência estudantil, o governo brasileiro em 2007 instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Segundo dados do Ministério da Educação (s.f.2), o plano foi estabelecido com o objetivo de apoiar a permanência de alunos de baixa renda matriculados em instituições federais de ensino superior, combatendo situações de repetência e evasão.

As medidas de assistência seriam distribuídas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creches e apoio pedagógico (Ministério da Educação, s.f.2). Além disso, a implementação do REUNI, no mesmo ano, também previa, entre as metas a serem alcançadas pelas IESs, a redução nas taxas de evasão (Motta, 2017).

Oliveira (2018) avaliou o impacto que o REUNI exerceu nas taxas de evasão da UnB. Os resultados apontam para o aumento na oferta de vagas pela instituição que foi

acompanhado do aumento nas taxas de evasão nos anos posteriores à adesão do REUNI, o que representaria que os objetivos do programa não foram alcançados; contudo, o autor destaca o perfil dos estudantes ingressantes, maioria de baixa renda, fortalecendo a relação proporcional do aumento no número de vagas e da taxa de evasão.

Gimenez (2017) avaliou o impacto de uma auxílio financeiro de permanência concedido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) a alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em cursos de graduação. O estudo concluiu que a bolsa contribui para a permanência do estudante porque permite maior participação em eventos e atividades relacionadas à escolha da profissão, além de facilitar, a compra de materiais didáticos.

Gimenez (2017) encontrou ainda fatores dificultadores da manutenção do vínculo institucional, dentre eles estão: o baixo valor da bolsa, falta de programas de moradia; burocracia nos processos de seleção; e demora para recebimento e dificuldade na continuidade da assistência. O autor conclui, portanto, que a assistência estudantil não garante a permanência do aluno, mas é um mecanismo estratégico para auxiliar o aluno na conclusão do seu curso.

Por meio de entrevistas com estudantes da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Almeida (2019) identificou que até 93% dos alunos citam que dificuldades financeiras e as fragilidades na formação básica influenciam no desempenho que têm nas aulas. A autora conclui que a falta de atenção no planejamento de políticas de assistência, portanto, geram efeitos negativos na manutenção dos alunos e, conseqüentemente, maior evasão e número de vagas ociosas.

Embora a assistência estudantil seja, na prática, notadamente, associada com a questão da evasão Duarte Júnior (2013) ao analisar as políticas de assistência empregadas nas universidades estaduais do Nordeste, comprovou uma heterogeneidade na condução e no entendimento das políticas de manutenção, além do que, as universidades tendem a empregar as práticas de assistência como ações isoladas – dissociadas de atividade de pesquisa, ensino e/ou extensão e de objetivos no desempenho do aluno. O autor ressalta que estas políticas atuam como a real materialização do direito à educação superior, porque preenchem lacunas que podem impedir o processo formativo, logo, devem ser bem planejadas com base nos ideais das IESs.

Através da Pró-reitoria Estudantil (PROEST) a UEPB possui um setor de assistência estudantil. Segundo dados da PROEST a assistência estudantil tem como objetivo “propiciar os recursos necessários para a transposição dos obstáculos e superação

dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico”. Na UEPB, uma equipe multiprofissional permite a materialização da assistência estudantil por meio dos Programas do Restaurante Universitário, de Residência Universitária, Bolsa Manutenção e Bolsa Transporte. Além disso, estudantes, através da PROEST, têm acesso a práticas esportivas e acompanhamento psicológico (Universidade Estadual da Paraíba, s. d.a).

Assis (2017) defende a existência de um perfil de alunos mais propensos à evasão; segundo ele, seriam os ingressantes no primeiro semestre, os que possuem vínculo com mais de uma IES, os que obtiveram notas acima da média no ENEM e os que realizaram o ENEM após a conclusão do ensino médio.

O perfil traçado por Cruz (2019) é de alunos do sexo masculino, solteiros, realizando a segunda graduação, com idade entre 28-37 anos, com baixo rendimento acadêmico e alunos dos cursos de Exatas e Humanas. O objetivo de traçar esse perfil é implementar ações específicas que possam prevenir a evasão. O estudo de Cruz (2019) ainda identificou que as causas de abandono eram majoritariamente econômicas, que de certo modo estão vinculadas às questões de assistência estudantil e também com o alto índice de desigualdade econômica do Brasil; e são acentuadas quando a universidade recebe um alunado de classes econômicas mais baixas - fenômeno comum após a Lei das Cotas.

Andrade (2016) avaliou o processo de implementação da política de reserva de vagas na Universidade Federal da Grande Dourados e percebeu que há grande taxa de evasão, principalmente, entre cotistas, chegando em até 55% em cotistas negros. As dificuldades citadas pelos cotistas estavam concentradas na dificuldade de acesso às reivindicações dos alunos; de alimentação; de transporte e na aquisição de subsídios de permanência. Outras questões que parecem influenciar a evasão de alunos cotistas é quando existe a necessidade de conciliar a universidade e o trabalho; além das questões vocacionais (Cardoso, 2008).

Dentro do contexto da UEPB, alguns estudos objetivaram traçar as dificuldades encontradas pelos discentes na formação de cursos específicos. No estudo de Alves (2012), com alunos do curso de Computação, as barreiras mais citadas foram de infraestrutura, adaptação às metodologias de ensino e base de formação - principalmente, por se tratar de um curso com alto número de componentes curriculares que exigem um bom domínio da matemática, disciplina que segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Ministério da Educação, 2018) tem baixo desempenho entre estudantes da educação básica no país.

Santos (2017) focou no estudo da evasão do alunos de Geografia da UEPB entre os anos de 2011 e 2016; neste período a taxa de desistência foi maior que 59%, o que segundo a autora representa uma perda anual de mais que 1,165,327 reais para a universidade; os alunos elencaram como causas principais de desistência a facilidade no ingresso e de falta de identificação com o curso.

O estudo ainda consultou os docentes do curso; alguns dados relevantes são: a maioria dos docentes não recebem informações institucionais sobre a desistência de alunos, essas informações majoritariamente partem da coordenação do curso ou de outros alunos; 60% dos professores desconhecem ações institucionais de incentivo à permanência.

Dificuldades no acompanhamento das atividades; falta de identificação com o curso; inadaptação às metodologias aplicadas; dificuldade de tempo e transporte e em conciliar trabalho e universidade também foram causas de desistência mais comuns nos cursos de Estatística (Santos, 2015); Física (Pereira, 2019); Letras - Inglês (Andrade, 2016); e Administração (Alves, 2019). O fato de que nenhum estudo próprio da UEPB indique como causa de evasão questões econômicas, pode ser indicativo do resultado positivo das políticas de assistência estudantil desenvolvidas pela IES.

## MARCO METODOLÓGICO

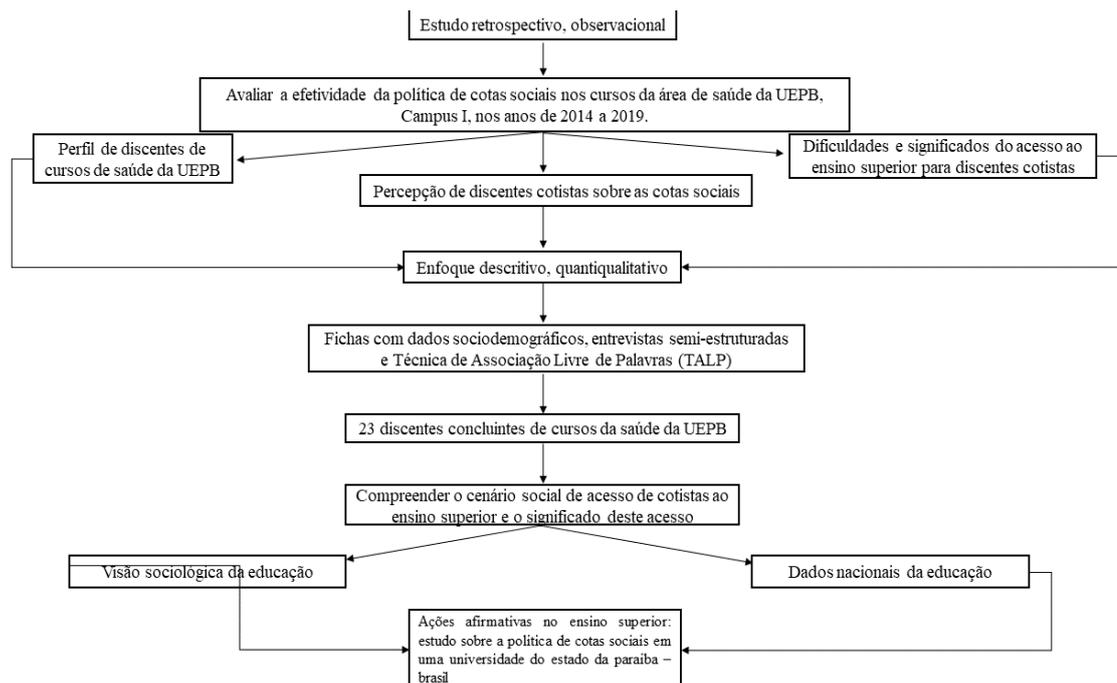
### 1. Diseño de investigación

Trata-se de um estudo retrospectivo, de caráter observacional e descritivo com abordagem quanti-qualitativa, onde foi priorizado o discurso dos mesmos, levando em consideração o objetivo do trabalho.

Segundo Hochman e colaboradores (2005) a definição de um estudo quanto retrospectivo está relacionada com a direcionalidade temporal da análise, sendo este um recorte histórico ou invertido. Deste modo as inferências são feitas a partir de registros passados até fatos que atingem o presente momento de coleta; isto faz com que, segundo os autores este seja um estudo não concorrente, ou seja, fatos analisados e desenvolvimento do estudo ocorrem em tempos diferentes.

O recorte retrospectivo, portanto, permite que sejam feitos resgates históricos de fatos com análise de influências e consequências destes no presente dos sujeitos; ao mesmo tempo, em que associado ao modelo observacional e a abordagem qualitativa, acolhe as reflexões que estes fatos desempenham no sujeito atual que foi, em certo ponto, moldado por eles e facilita a construção de linha temporal das ações sociais sem que haja intervenções diretas do pesquisador na evocação desses relatos. A Figura 1 sintetiza o desenho do estudo.

**Figura 1** – Desenho do estudo



## 2. Tipo y Enfoque de la investigación

O estudo tem enfoque descritivo, quantiquantitativo. A abordagem qualitativa em pesquisas de cunho educacional representa a visão sociológica do ambiente de ensino como um espaço social, em que ações não acontecem de modo solitário nem unilateral, estando conectadas com fatos e pessoas envolvidas, mas também com o momento social em que ocorrem, percepções que podem ser limitadas em avaliações estritamente quantitativas (Vilela, 2003). Vilela (2003), baseada em outros autores, defende ainda que, dada a complexidade destas análises, a extensa e atenta descrição dos fatos deve ser feita de modo que permita com dados realistas e concretos sujeitos tomem consciência da realidade em que vivem.

Segundo Moreira (2003), a abordagem quantitativa na pesquisa educacional é, por sua vez, caracterizada por medições objetivas, que permitem correlações, mesmo que não necessariamente seja necessário manipulação experimental. O autor defende que análises quantitativas de variáveis são eficazes na obtenção de dados e de medidas educacionais confiáveis, tendo a fidedignidade – capacidade de reprodução – como característica marcante. Dentro deste enfoque a estatística descritiva tem como objetivo dispor – através de tabulações e representações – de modo sumarizado, sintetizado e reduzido os dados.

Assim sendo, o delineamento de um estudo como quantiquantitativo permite uma visão ampla sobre o objeto de estudo, somando o potencial dos dois enfoques fica entendido o papel de complementariedade entre estes, e de modo que, favorece a obtenção de medidas exatas e fidedígnas mas, considera o potencial da visão sociológica do estudo educacional. Logo, o enfoque quantiquantitativo permite a análise de variáveis sem que se isolem completamente, o que no contexto educacional significa compreender que um sujeito embora represente uma parte amostral que pode ser expressa estaticamente, influencia e é influenciado pela sociedade em que está inserido.

## 3. El problema y los objetivos de la investigación

Trabalhar com o sistema de cotas adotado pela UEPB, contribui com dados que consolidem informações relacionadas às diferenças significativas e causas nas taxas de evasão entre as formas de ampla concorrência e cotas sociais, o desempenho dos cotistas, as dificuldades encontradas na universidade pelos alunos cotistas, as mudanças na

realidade individual e social a partir da inclusão universal, reconhecendo o desempenho dos alunos cotistas dos cursos de graduação da área de saúde do centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba.

Quando nos referimos ao Sistema de Cotas no Brasil e ao índice de evasão e permanência dos alunos cotistas na Universidade, mais especificamente na Estadual da Paraíba-Brasil, são inúmeros os questionamentos que nos fazem refletir: Quais as dificuldades encontradas na universidade? Quais as mudanças na realidade individual e social a partir da inclusão universal? Qual o desempenho deste aluno nas atividades acadêmicas?

### 3.1 Objetivo Geral

Avaliar a efetividade da política de cotas sociais nos cursos da área de saúde da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus I, nos anos de 2014 a 2019.

### 3.2. Objetivos específicos

A pesquisa teve como objetivos específicos, avaliar as percepções de alunos cotistas concluintes de cursos de saúde quanto as cotas sociais, analisar a natureza das maiores dificuldades enfrentadas por alunos cotistas de cursos de saúde da UEPB, identificar os significados do acesso ao ensino superior para alunos cotistas, traçar o perfil de alunos cotistas da UEPB e traçar sugestões de melhora no apoio institucional a cotistas.

## 4. El Contexto de la investigación

A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS da UEPB, Campus I. A Universidade foi criada como Universidade Regional do Nordeste em 1966, período em que, no Brasil, vigorava um golpe militar caracterizado pela censura e perseguição a estudantes e ao pensamento crítico. Assim sendo a UEPB já nasce em um movimento contrahegemônico e de lutas sociais. Em 1987 passa pelo processo de estadualização, recebendo o nome que carrega até hoje. Em 1996, é reconhecida pelo MEC como Instituição de Ensino Superior, de modo consolidado e definitivo (Universidade Estadual da Paraíba, s.f.).

A UEPB traz em sua missão a responsabilidade com a socialização do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento educacional e sociocultural da Paraíba e do Nordeste. Atualmente possui 8 campi em diversas regiões do estado, nas cidades de Campina Grande, Lagoa Seca, Guarabira, Catolé do Rocha, João Pessoa, Monteiro, Patos e Araruna, sendo um importante símbolo da luta pela interiorização do ensino superior que facilita o acesso a cidadãos que moram fora das metrópoles e desempenha papel social de desenvolvimento destas regiões. Ao todo são ofertados 53 cursos de graduação, sendo 28 de Licenciatura e 25 de Bacharelado.

O Campus I, localiza-se na cidade de Campina Grande, importante polo tecnológico e universitário do Estado da Paraíba, com cursos e universidade de projeção nacional. Este campus abriga 5 Centros e 28 cursos. Compõe este campus o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), que conta com os cursos de Bacharelado em Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia.

A página institucional da UEPB explicita que dentre os princípios da universidade está a diversidade, sendo importante mencionar que na busca pela efetivação deste, mesmo que legalmente não seja obrigada a adesão as políticas de cotas, o corpo universitário decidiu deste 2006 pela adoção de medidas de ações afirmativas, embora que atualmente limitadas as cotas sociais destinadas a indivíduos de baixa renda e/ou oriundos de escolas públicas. Anualmente os cursos de saúde do CCBS recebem, por meio das cotas sociais por meio do SISU.

No ano de 2021 fruto de debates de movimentos sociais e estudantis realizou o “I Seminário Interno de Democratização do Ensino Superior: Cotas Raciais na UEPB” com objetivo de ampliar as discussões em torno da implantação de políticas de inclusão que garantam a igualdade e acesso de grupos étnico-raciais (UEPB, s.f.).

Tendo como diretriz a produção de um conhecimento que se compromete com a superação e enfrentamento da exclusão social, a universidade formalmente declara que deve estar alinhada com as necessidades da sociedade, assim como, deve manter-se atenta ao cenário social para basear ações que efetivamente garantam equidade.

## 5. Población y Muestra

A população definida para este estudo foi constituída por 100 discentes cotistas que ingressaram no semestre 2014.2 nos cursos de Bacharelado em Fisioterapia, Odontologia, Enfermagem, Ciências Biológicas e Farmácia, do Centro de Ciências Biológicas e da

Saúde/UEPB. Dos 100 discentes cotistas, 26 concluíram o curso no semestre 2019.2 no tempo mínimo de integralização ofertado pela instituição. Os 26 discentes foram contactados pela pesquisadora para participarem da pesquisa, destes, 23 se dispuseram a participar compondo a amostra final.

A amostra do estudo foi do tipo não probabilística, por conveniência, a lista com os nomes e contatos dos alunos concluintes foram conseguidos por meio das coordenações dos cursos, através da solicitação do pesquisador.

Foram considerados como critérios de inclusão o ingresso por meio de cotas sociais no semestre 2014.2 com conclusão em 2019.2 e a concordância em participar da pesquisa. Foi considerado como critério de exclusão os discentes que ingressaram por meio de cotas sociais no semestre 2014.2 que não concluíram o curso no semestre 2019.2 e a não concordância em participar da pesquisa.

## 6. Técnica y instrumentos

Os instrumentos de coleta elencados para a realização do estudo foram a entrevista semiestruturada e o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). A construção da entrevista visou a adequação das perguntas aos objetivos do estudo, por isto envolviam a concepção do discente quanto as cotas, do sentido da entrada na universidade e também das dificuldades do acesso ao ensino superior e da manutenção na academia. Aliado com o objetivo de construção de sugestões de medidas institucionais de melhorias, questões sobre as políticas assistenciais desenvolvidas pela UEPB também foram incluídas. As perguntas com vistas ao aprofundamento da temática foram, O que você entende por Sistema de Cotas? Você considera que as condições de seu ingresso na UEPB foram igualitárias comparadas aos outros alunos da universidade? Quais auxílios você recebe da política de assistência estudantil da UEPB? Eles são suficientes para sua permanência na universidade?... O roteiro completo da entrevista semiestruturada se encontra no Apêndice A.

O objetivo das perguntas incluídas no instrumento não era o de encerrar a discussão, mas que fossem norteadoras das reflexões e dos discursos, permitindo que espontaneamente discentes verbalizassem seus entendimentos e histórias, facilitando o processo de análise. O tempo de duração da aplicação da entrevista e do TALP foi de aproximadamente uma hora. As narrativas oriundas das entrevistas foram processadas pelo

software IRaMuTeQ. Segundo Camargo e Justo (2013), trata-se de um *software* licenciado por GNU GPL (v2) que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas individuais/palavras. Ele ancora-se no software R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e na linguagem python ([www.python.org](http://www.python.org)), o mesmo viabiliza diferentes tipos de análises de dados textuais, desde as mais simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras, até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análise de similitude. Por meio desse software, a distribuição do vocabulário pode ser organizada de forma facilmente compreensível e visualmente clara com representações gráficas pautadas nas análises lexicográficas.

Após a entrevista foi aplicada a Técnica de Associação Livre de Palavras onde o pesquisador apresentava as palavras indutoras e o entrevistado escrevia o que vinha a sua mente ao ver as palavras indutoras: *Cotas Sociais – Inclusão Social – Assistência Estudantil – Eu*. Segundo Neves et al., (2014), o TALP objetiva revelar desejos fundamentais, elementos de conflitos, momentos significativos da história de vida e representações sociais.

Assim sendo, considerando que o estudo parte de uma visão sociológica da educação, a técnica permite que reflexões quanto a momentos da história dos sujeitos sejam evocados de modo natural, seguindo as etapas de estímulo, observação, registro e comunicação da operacionalização da técnica, constituindo a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada palavra indutora.

Os dados obtidos pela TALP foram processados através do software Tri-Deux-Mots (versão 2.2), desenvolvido por Cibois (1998), esta versão do Trideux, por meio do seu processamento, permite entre outras modalidades de análise de dados, a Análise Fatorial de Correspondência (AFC).

Para caracterização da amostra foi utilizada uma Ficha de dados sociodemográficos com a finalidade de obter um perfil da amostra, sendo composta pelas variáveis, idade, religião, sexo, renda familiar média, naturalidade e residência.

## 7. Procedimiento adoptado

O desenvolvimento da pesquisa seguiu a orientação da Resolução CNS/Ministério da Saúde, nº510/2016 (Brasil,2016), prescrevendo Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) e Termo de Consentimento de Gravação de Voz (TCGV) dos entrevistados, preservando sua autonomia, dignidade e defendendo-os em sua vulnerabilidade, garantindo o bem-estar do participante e respeitando seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

A princípio foi solicitado às coordenações dos cursos a lista dos concluintes, em seguida, entrado em contato com os mesmos, explicado do que se tratava e de acordo com a disponibilidade de cada um, foi marcado o dia, hora e local para entrevista. A Entrevista semiestruturada com vista ao aprofundamento sobre a temática foi realizada de forma individual, sendo gravada e depois transcrita, sendo assegurado ao entrevistado (a) o sigilo de suas respostas. Foi realizada num espaço da UEPB, numa sala previamente escolhida e preparada.

A coleta de dados foi realizada na própria UEPB, numa sala autorizada e reservada para realização da pesquisa. No primeiro foi explicado os objetivos da pesquisa, riscos, benefícios, como seria feita a entrevista e o TALP. Em seguida foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE e Termo de Autorização para Gravação de Voz – TAGV e explicada a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP que foi aplicada após a entrevista. Após a leitura e aceite em participar da pesquisa, participante e pesquisador assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE e Termo de Autorização para Gravação de Voz – TAGV. Para Coutinho, Nóbrega e Araújo (2011) a TALP “visa identificar as dimensões latentes por meio da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada palavra indutora”. No segundo momento foi realizada a entrevista, sendo a mesma gravada. Ao final foi realizada a TALP. As entrevistas foram transcritas pelo pesquisador, seguindo um roteiro previamente preparado. Para a realização da TALP, foram utilizadas como palavras indutoras: **Cotas Sociais – Inclusão Social – Assistência Estudantil – Eu**. Foram entrevistados 23 alunos(as) cotistas em novembro e dezembro de 2019.

## 8. Procesamiento de los datos

Os dados sócio-demográficos foram processados pelo Software SPSS 19.0 e analisados pela Estatística Descritiva, as narrativas oriundas das entrevistas foram processadas pelo *software* IRAMUTEQ. As palavras oriundas da TALP foram processadas através do software Tri-Deux-Mots (versão 2.2), desenvolvido por Cibois

(1998), esta versão do Trideux, por meio do seu processamento, permite entre outras modalidades de análise de dados, a Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Este processo segundo Coutinho, Nóbrega e Araújo (2011), “tem apresentado fidedignidade e valor preditivo consideráveis nas pesquisas ancoradas nas abordagens psicossociais, uma vez que este *software* fornece uma multiplicidade de informações ao pesquisador quando é confrontado ao gráfico para Análise Fatorial de Correspondência. O plano fatorial organiza como se posicionam os sujeitos e cada modalidade na construção dos fatores que devem ser interpretados sobre o que significa esse desenho no quadro de contigência, com relação aos objetivos da pesquisa”.

## RESULTADOS

### 1. Análisis de fichas de alumnado

A amostra do estudo foi composta por 23 alunos cotistas concluintes dos cursos de bacharelado da área de saúde, ofertados pela UEPB em seu Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), sediados na cidade de Campina Grande; sendo os cursos de Fisioterapia e Farmácia os com maior representação na amostra (34,8%, n=8 em cada um destes cursos).

Foram incluídos na análise, estudantes beneficiados pela política de cotas sociais da UEPB - que considera alunos oriundos da rede pública de ensino, a renda familiar per capita e/ou a presença de deficiências, que ingressaram no período 2014.2, ou seja, aqueles que estavam em situação regular de matrícula e que concluíram o curso no período 2019.2 tempo ofertado pela instituição, 05 (cinco) anos.

O perfil preponderante entre a amostra foi de indivíduos do sexo feminino (78,3%, n=18), autodeclarados pardos (69,6%, n=16); tendo como grupos etários igualmente prevalentes os de indivíduos entre 20 a 24 e 25 a 29 anos (47,8%, n=11 em cada um destes grupos) e com renda familiar mensal média de até 2 salários mínimos (69,6%, n=16), com origem em Campina Grande, cidade sede de seus cursos (69,6%, n=16). De acordo com o último Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP em 2018, o típico estudante de cursos presenciais no Brasil é do sexo feminino, cursa bacharelado e conclui o ensino superior até os 23 anos (INEP, 2018). Embora neste Censo, tenha sido encontrada moda de alunos da rede privada.

A idade e o gênero dos jovens da amostra são consonantes também com os achados do Mapa do Ensino Superior no Brasil - realizado pela Secretária de Modalidades Especializadas (SEMESP). Segundo este levantamento, considerando os cursos presenciais de universidades públicas, a faixa etária mais prevalente neste nível de ensino é a que varia dos 19 a 24 anos (58,5%) seguida pela de 25 a 29 anos (18,9%) e indivíduos do sexo feminino são mais presentes entre o corpo discente (Secretária de Modalidades Especializadas 2019)..

Contudo, alguns estudiosos defendem que a declaração pela cor parda está ligada a consciência da miscigenação, mas com busca ao afastamento da identificação com a raça negra; e por isso defendem que “pardo” deve ser, diferente do que pratica o IBGE, representação da tonalidade da pele e não de raça (Weschenfelder y Silva, 2018). Isto

porque em uma população extremamente miscigenada, como a brasileira, a adoção da autodeclaração da cor parda não expressa claramente uma etnia ou raça em si, havendo, portanto, grande heterogeneidade entre os autodeclarados.

De acordo com os primeiros resultados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) do biênio 2017-2018, o rendimento total médio mensal foi pouco superior a 5 mil reais, sendo que, no Nordeste esta média foi pouco superior a 3,5 mil reais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019). Considerando o atual valor do salário mínimo no Brasil, pode se afirmar que a renda familiar mensal média dos cotistas avaliados foi menor em mais que 50% da média de renda regional e cerca de 70% menor da nacional. O que indica que, em sua maioria, os cotistas concluintes pertencem às classes sociais mais pobres.

A confirmação de acesso das camadas mais pobres no ensino superior expressa o cumprimento do objetivo expresso pela PROGRAD, quanto a opção em manutenção das cotas sociais na UEPB, que seria promover acesso de camadas vulneráveis. Historicamente os cursos de bacharelado, principalmente na área de saúde, são considerados mais elitizados e, por isso, a permanência desses alunos nos cursos expressam a oportunidade de camadas mais pobres em concluírem o nível superior de ensino; algo provavelmente mais raro de acontecer antes das políticas de cotas.

Contudo, a avaliação de que os cursos com maior amostra (Fisioterapia e Farmácia) incluíram como concluintes apenas 8 estudantes pode revelar o problema da permanência ou adaptação destes cotistas. Isto porque, o termo de adesão da UEPB ao SISU em 2014 – ano de entrada dos estudantes da amostra – revela que foram autorizadas, nas reservas de vagas, 20 vagas para o curso de Fisioterapia e 18 para o de Farmácia. Considerando o universo dos estudantes que ingressaram nos cursos, pode-se concluir que houve 60% de evasão ou atraso no período de conclusão no curso de Fisioterapia e 55,6% para o curso de Farmácia.

Esses dados merecem destaque por corroborarem com o enfaticamente citado anteriormente de que a inclusão não é limitada ao acesso a vaga e que o ingresso não significa a conclusão do curso. Embora as questões relacionadas a evasão não sejam exclusivamente oriundas de causas institucionais, as variáveis de relação com a instituição são importantes e precisam ser consideradas. A este ponto, a consolidação destes dados pode atuar como fonte de informação para o planejamento adequado de ações de assistência e acompanhamento dos alunos cotistas.

Mesmo que a evasão seja considerada o ponto mais crítico da relação do aluno com o curso, porque expressa a desistência em continuar - ao menos, momentaneamente - com os planos de formação; o atraso de formação também é preocupante. Porque pode ser a expressão de uma fragilidade da relação do aluno com o curso e com a instituição e que, na maioria das vezes, antecede a evasão. Logo, atentar para os alunos com dificuldade no acompanhamento dos componentes semestrais é uma forma também de prevenir o abandono; sendo necessária a investigação de que causas levaram a esse atraso se questões pessoais, se de relacionamento interpessoal ou por dificuldade de acompanhamento por limitação na base formativa.

Outro dado relevante no perfil dessa amostra é o número de estudantes oriundos de cidades diferentes do município em que estudam. Em análise do perfil de graduandos o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) (Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2019) defendeu que, embora não possa sozinha ser critério para avaliar a qualidade de vida acadêmica, a distância entre o município de origem e o lugar de curso é um distintivo social. Além disso, a migração pendular acadêmico pode representar impacto de desempenho acadêmico (Silveira y Rauh, 2019).

O fato de a maior parte da amostra ter origem na cidade que cursa, minimizaria estes problemas oriundos com o deslocamento e com a adaptação a outra cidade; ainda mais se for considerado que, mesmo aqueles de outras cidades, tem como origem o estado de sede do curso. Uma visão mais ampla, contudo, revela a heterogeneidade dentro do grupo de alunos cotistas, que conseqüentemente tem necessidades diversas e demandas específicas. O aluno cotista oriundo da cidade que cursa tem além de uma rede de apoio familiar mais próxima, que pode atuar como motivador, mais acesso a bens como alimentação e moradia. Sendo os de fora do município sede do curso, mais frágeis quanto a estas questões.

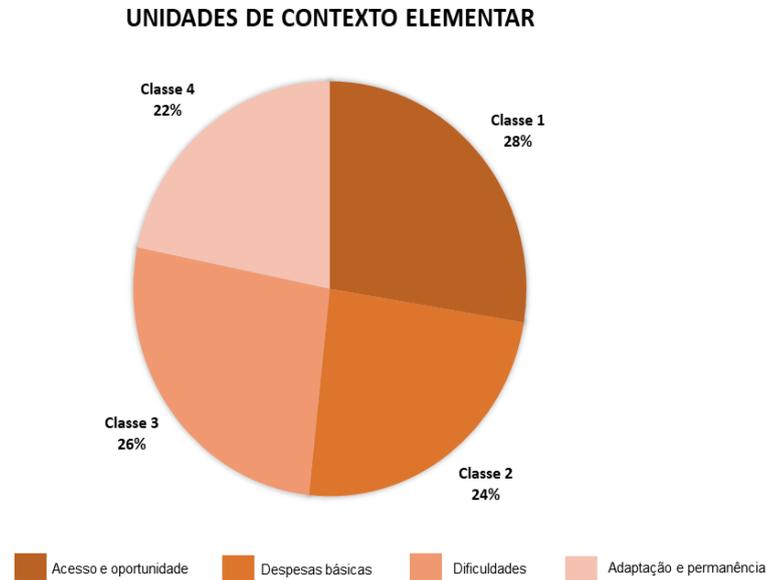
Os dados sociodemográficos dos estudantes avaliados estão resumidos na Figura 2.

**Figura 2 - Perfil de cotistas concluintes incluídos no estudo**

PERFIL DOS COTISTAS CONCLUINTES			
Variáveis		N	%
Sexo	Feminino	18	78,3
	Masculino	5	21,7
Cor	Parda	16	69,6
	Branca	5	21,7
	Negra	2	8,7
Idade	20-24 anos	11	47,8
	25-29 anos	11	47,8
	30-34 anos	1	4,30%
	Acima de 35 anos	0	0
Renda Familiar	1-2 SM	16	69,6
	3-4 SM	6	26,1
	Acima de 4 SM	1	4,3
Cidade de Origem	Cidade sede do curso	16	69,6
	Cidade diferente da sede do curso, mesmo estado	7	30,4
	Estado diferente da sede do curso	0	0
Curso	Farmácia	8	34,8
	Fisioterapia	8	34,8
	Ciências Biológicas	3	13
	Odontologia	3	13
	Enfermagem	1	4,3

## 2. Análisis de entrevistas

Após as entrevistas serem transcritas, as mesmas foram processadas no Software IRAMUTEQ, onde, através do agrupamento de palavras, foram apresentadas por percentagem de acordo as classes resultantes deste agrupamento, onde a Classe 1 apresentou 28% de aproveitamento das palavras utilizadas, a Classe 2, um percentual de 22%, a Classe 3 com 26% e a Classe 4, um percentual de 22% das palavras utilizadas, demonstrando desta forma, um aproveitamento um pouco maior da Classe 1 das Unidades de Contexto Elementares, conforme se apresenta na Figura 3.

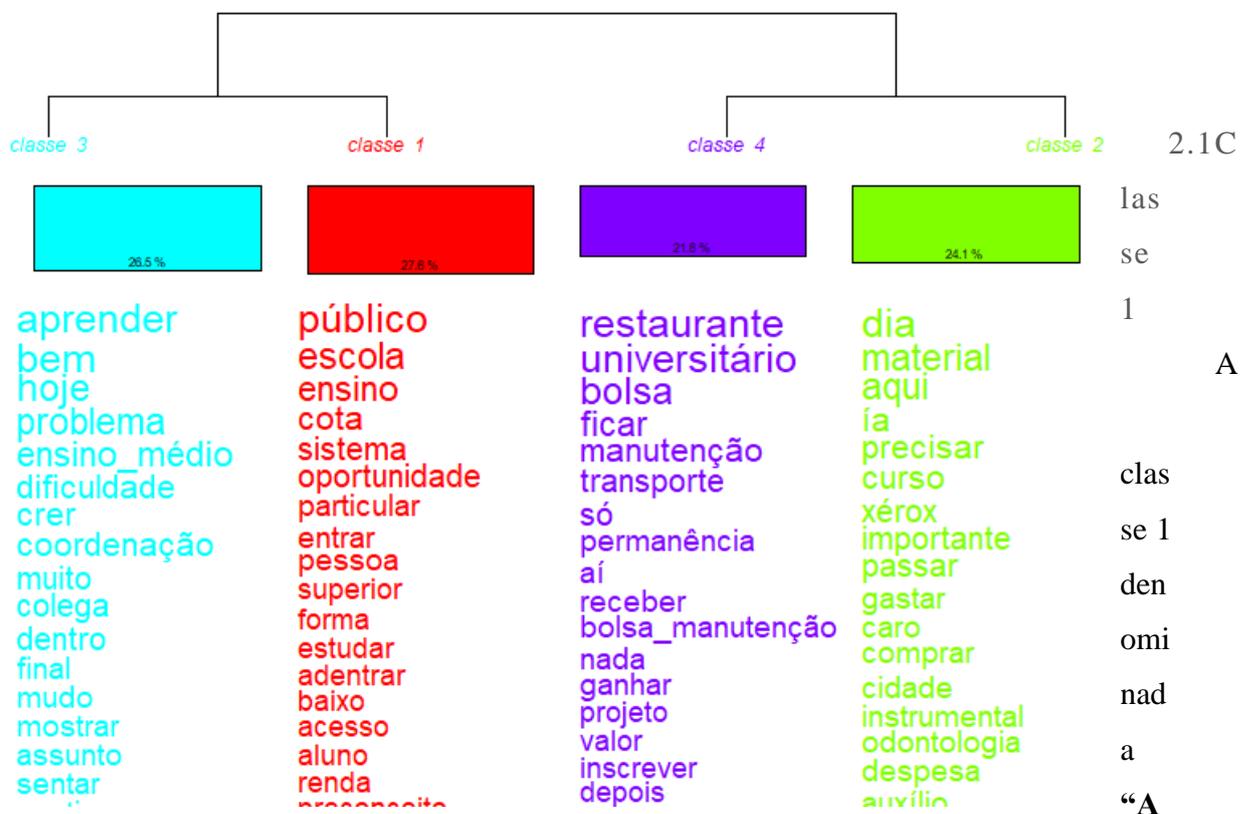


**Figura 3. Repartição das UCES em classe**

Para a análise dos dados coletados através da entrevista semiestruturada, foi utilizado o Dendograma (Figura 4), resultante da Análise Fatorial de Correspondência (AFC) a partir dos discursos, tendo como princípio o processamento padrão do software IRAMUTEQ. O corpus foi dividido em duas classes, que se subdividiram em mais duas classes cada.

Os dados analisados foram ordenados em 4 classes contemplando as seguintes categorias temáticas: **1. ACESSO E OPORTUNIDADE; 2. DESPESAS; 3. DIFICULDADES; 4. ADAPTAÇÃO E PERMANÊNCIA.**

**Figura 4 – Dendograma**



CESSO E OPORTUNIDADE”, reteve um percentual de aproveitamento das Unidades de Contexto Elementar (UCE) de 27,8 das **repartições das UCEs em Classes**, não havendo nenhuma contribuição das variáveis fixas, portanto representa o pensamento do grupo como um todo. Esta classe está caracterizada pelo acesso à Escola Pública e a oportunidade de concluir um curso superior, isto sendo oportunizado pelas políticas públicas voltadas para educação, neste caso mais especificamente ao terceiro grau, ou seja, ao ensino superior, uma vez que a mesma vem favorecer a população carente, de baixa renda.

Percebe-se, portanto, que os discentes observam o ensino superior como uma forma de superação de barreiras perpetuadas ao longo de suas histórias familiares. Segundo Ribeiro (2011) as desigualdades de acesso educacional funcionam, nas sociedades modernas, como uma forma de perpetuação intergeracional de desigualdades; além de revelar como o nível de instrução e a visão que os pais têm sobre a educação formal influenciam no desempenho escolar dos filhos, este pensamento alerta para o papel da educação na mobilidade social.

Em alguns discursos os alunos citam serem os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Esta informação confirma a importância das políticas públicas de acesso na superação das desigualdades educacionais. Para além disso, a identificação da universidade pública como local de impulso social e pessoal deve ser encarada com a responsabilidade devida; o sistema, portanto, necessita ser capaz de perceber que mesmo que todos tenham entrado em um mesmo curso e almejem chegar a um lugar comum – a conclusão do curso; partem de lugares muito distintos.

Citar que é o primeiro membro da família a ter acesso à universidade confirma como durante décadas este nível de ensino foi caracterizado pela elitização do saber. Ao considerar que este acesso vai além da vaga percebe-se a importância destes relatos; isto porque é a representação de uma nova perspectiva cultural e social sendo oferecida a este indivíduo assim como a toda comunidade que lhe cerca, que passa através dele também enxergar como possível ocupar este espaço. Há, portanto, reforço do compromisso da universidade não com apenas com o indivíduo, mas com toda sociedade.

Ao encarar a família como um sistema social - como defende Fuster e Musitu (2000), como citados em Silva e Ferreira (2009) – caracterizado pela transmissão de experiências; ser o primeiro membro familiar a acessar o ensino superior pode representar uma falta de referencial entre os iguais, que a depender das situações pode ser dificultador ou motivador. De todo modo, a experiência destes indivíduos “primeiros estudantes universitários” servirá como feedback para todo um núcleo atual e também para os membros futuros.

Outro ponto importante nos discursos é a percepção de que estas oportunidades, mediadas pelo acesso ao ensino superior, não estão restritas ao campo educacional e profissional. Esta visão pode ser representada pelos discursos das alunas 4 e 20.

É assim, em questão de conhecimento, adquirir conhecimento, eu já estudava bastante antes, mas assim, com a universidade você amplia muito seu horizonte de conhecimento, eu acho que isso me ajudou bastante e você vê novos horizontes (...) então acho que isso me mudou muito pessoalmente, me fez adquirir mais conhecimento e me fez também ter uma visão mais ampla socialmente, assim de transpor mais barreiras (Aluna 4).

(...) Então foi um mundo totalmente diferente a gente acostumado com aquela formação de ensino médio e chega aqui e se depara com tanta coisa nova, mas é bom porque nosso pensamento muda, a gente cria o pensar crítico, eu não tinha isso antes, achava que criticar era horrível e hoje estava

apresentando o trabalho de conclusão de curso agora e estava esperando as críticas, as correções hoje eu tenho na minha mente, sou uma pessoa crítica (Aluna 20).

Nestes discursos é possível perceber o papel da universidade na formação cidadã, com sujeitos capazes de observar criticamente a realidade que o cerca. A criticidade é a base para a autonomia do pensamento e, baseado na visão de Figueiredo e Orrillo (2020), é possível defender que é também indispensável no processo de valorização do saber; pois é uma formação não tecnicista que empodera o egresso, mas também promove retorno a sociedade quanto ao seu investimento neste aluno.

No contexto específico de alunos cotistas, que estão ligados a grupos vulneráveis, o empoderamento através do conhecimento é a verdadeira concretização da libertação de pensamento; formar sujeitos socialmente autônomos, capazes de criticar a realidade que estão inseridos, é um importante papel social do ensino superior. Quando este acesso está focado em grupos que historicamente foram negados a este direito, seu papel é de modificação de toda uma estrutura social, ainda que, essa mensuração seja complexa a ser estabelecida com visão no curto prazo.

Além disso, expressa a possibilidade de uma nova sociedade realmente democrática, porque além de oferecer direitos efetivamente a todos os seus cidadãos, tem seus cidadãos prontos para debater a sociedade e buscar suas melhorias. A identificação da Aluna 4 de uma visão mais ampla da sociedade é a consolidação de uma educação crítica, em que as necessidades e camadas dos problemas sociais vão para além do óbvio e do dito. Se, como citado em capítulos anteriores, ser cidadão é participar efetivamente das decisões sociais, permitir que um sujeito antes socialmente marginalizado consiga exercer criticamente sua cidadania é um avanço impossível de ser mensurado quantitativamente. A Aluna 23 relata como esse processo de democratização de espaços nem sempre é tranquilo, como pode gerar estranhamentos

(...) via a diferença aquela turma tem gente mais rica oh como eles são tratados minha turma tinha gente que ia de chinelo e de boné em odonto é muito difícil ver isso, pessoas que moram na (BAIRRO DA CIDADE), na favelinha da (BAIRRO DA CIDADE) e estavam aqui na universidade, não via discriminação por parte dos colegas de renda alta.

A fala da aluna expressa um bom convívio com os colegas não cotistas, embora no contexto cite dificuldades relacionais com os professores. Para além disso, o discurso

aponta para a presença, no inconsciente coletivo, de que alguns espaços não fazem parte do “curso natural” da história de certos cidadãos; ficando claro o ideário e a realidade elitista dos cursos e como a inclusão desses alunos representa o romper com esta máxima. Citar as vestimentas dos alunos como fonte de espanto comprova a magnitude dos pequenos movimentos como na construção da pluralidade de vivências.

## 2.2 Classe 2

A classe 2, foi caracterizada como “**DESPESAS BÁSICAS**”, obtendo um percentual aproveitamento das UCE de 24,1% , não havendo contribuição das variáveis fixas, portanto, representa o pensamento dos participantes como um todo. Percebe-se que a mesma está associada as despesas que o alunado tem em comprar material escolar como Xerox e no caso mais específico o instrumental que se faz necessário ao curso de Odontologia, onde o estudante não consegue arcar com tais despesas, devido a sua condição social/ financeira.

No estudo realizado por Lemos (2017), achados semelhantes foram encontrados. Embora com cursos distintos, os cotistas relatavam dificuldades na aquisição de livros para o acompanhamento de disciplinas, assim como, para execução de atividades. Esta limitação financeira na aquisição de materiais pode, em certos momentos, comprometer o rendimento do aluno e/ou o processo de socialização e autoestima.

Os relatos de alguns alunos explicitam como os gastos com despesas básicas da condução do curso parecem exercer uma carga no orçamento familiar como um todo. Além de que, em muitos discursos – representado pelos trechos abaixo – os discentes citam a necessidade de escolha entre alimentar-se ou comprar um material necessário, o que com certeza em algum nível compromete o desempenho acadêmico e a qualidade de vida destes indivíduos.

Dificuldade de material específico do curso a universidade não deu e nesse tempo, foi logo no início, eu não tinha bolsa desde o início eu não tinha, eu vim conseguir no quarto período, o material consegui com meus pais com muita dificuldade. Algumas coisas até agora não consegui comprar (Aluna 2).

Questão também de material, às vezes a gente compra mas é naquele apertinho, entendeu? (Aluna 4).

Muitas vezes tive que deixar de almoçar, comer algum lanchinho pra poder passar, às vezes ter que comprar uma xérox e não poder comprar o almoço, muitas dificuldades, aparecem muitas, além de os de usos pessoais, a universidade não é só o que vai comer ou vai usar de material, mas também tem seus usos pessoais, precisa uma roupa para vestir, um calçado pra usar, jaleco...são usos do curso (Aluna 17).

Questão de material didático, livro, a gente até tem um acervo, mas não tem acervo suficiente a nossa demanda e gera dificuldade, precisa estudar e se não tem o material acaba gastando mais porque tem xérox e isso acaba honerando. Sou privilegiado porque sou da cidade, mas uma pessoa que é de fora tem que gastar pra (sic) se manter aqui com aluguel, transporte, xérox, tudo isso pesa, o todo acaba afastando o aluno (Aluno 21).

Outro ponto importante a ser analisado com o discurso do Aluno 21 é a conexão entre as despesas com o curso e a evasão do estudante, isto porque, conforme afirma Silva (2017), a pobreza econômica é considerada uma variável de *background* influente no processo de evasão; dentro do ambiente universitário essa pobreza é expressa na dificuldade de manutenção, de acesso a participação em eventos ou atividades complementares, assim como, para arcar com a compra de materiais e despesas com alimentação e transporte.

Na maioria dos casos, ao citarem as dificuldades em arcar com as despesas básicas há, concomitantemente, citação dos programas de auxílio, assim como, da estrutura da universidade quanto ao empréstimo de livro. Sendo, portanto, a biblioteca do campus um fator de auxílio na condução dos cursos, diminuindo a necessidade de gastos com xerox e compra de livros. Contudo, foi reiterado em alguns discursos a limitação quanto ao número, conservação e atualização de exemplares, além da escassez de livros adequados para os componentes específicos – das séries finais, profissionais dos cursos.

Os relatos de dificuldades econômicas dos estudantes são consoantes com os achados sociodemográficos, já que a maioria destes alunos incluídos na amostra possuem renda familiar de até 2 salários mínimos. Este dado revela a possível vulnerabilidade econômica destes indivíduos, que como citado anteriormente não é regra entre os alunos

advindos de escolas públicas, ao passo que também destacam a heterogeneidade que as instituições precisam lidar com a inclusão destes estudantes.

As dificuldades dos estudantes na aquisição destes materiais, portanto, reforçam a necessidade de acompanhamento social do aluno cotista; que além do acesso, baseado nos discursos, enfrenta consideráveis questões quanto ao acompanhamento de atividades e qualidade de vida durante o curso de graduação. Além de que, apontam para a necessidade de que além do auxílio financeiro, a estrutura universitária – na qual estão incluídas as bibliotecas e restaurantes universitários – atuem como facilitadores, sendo realmente acessíveis, para o desempenho acadêmico.

### 2.3 Classe 3

A classe 3 categorizada como “**DIFICULDADES**” obteve um percentual de aproveitamento das UCE de 24,1%, onde as variáveis que mais contribuíram foram a renda familiar e o sexo feminino. Nesta classe se verifica que as questões pessoais de relacionamentos pessoais com os colegas, a defasagem do ensino médio e a aprendizagem, são as mesmas relacionadas as lacunas que o ensino médio das escolas públicas brasileiras apresenta.

Embora as cotas sociais incluam os alunos bolsistas de escolas privadas, quantitativamente, os oriundos de escolas públicas são maioria entre cotistas. Assim sendo, o preparo oferecido pela rede pública de educação básica está diretamente relacionado com a formação dos ingressantes através do sistema de cotas e influencia no desempenho destes estudantes durante o ensino superior.

A presença de alunos oriundos de escolas públicas em cursos da área de saúde, geralmente com alta concorrência, não é padrão entre os cotistas. Isto porque, segundo Peixoto et al. (2016), estes discentes tendem a escolher cursos com menor concorrência; justamente pela percepção de incapacidade que possuem quanto a concorrer com alunos da rede privada – que embora teoricamente sejam, no Brasil, regidos por uma base comum curricular aos das escolas públicas; na prática, ainda têm acesso a um ensino mais voltado ao terceiro grau.

Os referidos autores defendem ainda que o rigor de avaliação e a natureza do conhecimento dos cursos escancaram as lacunas formativas dos alunos. Grande parte dos estudos que avaliam as dificuldades entre alunos cotistas - a citar, por exemplo, Almeida, 2019 - corroboram a influência da formação básica com o desempenho nas aulas durante o

ensino superior. Desde modo, o discurso dos discentes entrevistados reforça a influência da formação básica no desempenho durante o nível superior.

As dificuldades quanto ao preparo da educação básica citada pelos alunos, contudo, não está limitada ao domínio de conteúdos, mas são citadas também questões quanto ao entendimento da dinâmica no ambiente universitário e no preparo para o estudo autônomo, muito requisitado no ensino superior. Essa falta de conhecimento quanto a cultura do ambiente universitário, de certo modo, está relacionada com a falta de referencial entre os iguais, possivelmente por isto houve influência com a variável de renda – apontando para a ideia de que quanto menor a renda, maiores as dificuldades encontradas.

Em alguns discursos, inclusive, os discentes parecem entender a política de cotas como uma forma de compensação governamental para a inadequação formativa no ensino básico. Neste sentido, a aluna 5 cita “É o sistema que acaba possibilitando uma pessoa que tem baixa renda, que tem um ensino público que não atende aos critérios que o ensino particular oferece” e a aluna 7 reforça “É uma cota de alunos de escola pública que muitas vezes o ensino não é tão de qualidade como o de privadas e existe estas cotas”.

Pontos sensíveis são levantados a partir do discurso da Aluna 12

Eu vejo ele como uma oferta do governo federal devido ao déficit na educação básica que não se compara, não tem equidade quando se leva em consideração o ensino de uma escola privada. Aí você tem aí uma disparidade grande entre o ensino que, por exemplo, uma pessoa que vem do (ESCOLA PRIVADA DA CIDADE) a uma pessoa que estuda lá na escola que eu sou residente que é no (BAIRRO CARENTE DA CIDADE), não tem como fazer uma comparação de ensino. Ele vem favorecer a *entrada de pessoas que não tem condições de pagar uma escola privada e também não vai ter acesso a tanta informação como uma pessoa que tem um poder aquisitivo considerável* (Grifos próprios).

Essa percepção da política de cotas como um sistema estritamente compensatório escancara a falta de investimentos na educação pública básica brasileira, ao passo que, também demonstra certo nível de desconhecimento das cotas como uma forma de inclusão de grupos menos favorecidos, sendo reduzida a uma espécie de “desculpas” por não conseguir garantir a formação devida. Mudar essas conclusões permitirá que a luta da

sociedade não deve ser para que todos consigam pagar por uma escola privada, mas que tenham acesso a uma escola gratuita de qualidade

Entendendo a importância do ensino público básico de qualidade, é necessário reforçar o defendido por Senkevics e Mello (2019), quando afirmam que os avanços inclusivos da educação superior acontecerão quando houver melhor qualificação dos estudantes no ensino básico. É, portanto, ilusório o entendimento de que o acesso ao ensino superior significará uma equiparação entre sujeitos com realidades de formação tão distintas ou que incluir esses alunos ameniza a falta de investimentos durante toda uma vida na educação básica. Assim sendo, mais uma vez deve ser reforçado a necessidade de ações complexas que não podem ser reduzidas ao ingresso no nível superior.

Dentro do próprio contexto das escolas públicas a realidade não é igual, nem mesmo entre as privadas. Especificamente falando das públicas, se considerarmos as escolas de cidades metropolitanas existem diferenças significativas quanto comparadas as de cidades menores, que comparativamente recebem menos recursos e por isso são mais limitadas estruturalmente e funcionalmente. Pode-se, portanto, afirmar que, ao menos atualmente e a curto prazo, é impossível falar em nivelamento igual dos estudantes que adentram o ensino superior, contudo, deve ser compromisso do Estado a minimização dessas discrepâncias.

O aluno que ao adentrar ao ensino superior não tem arsenal de como organizar-se com seus estudos, que não consegue entender o explanado em aula e/ou que não tem bagagem cultural para dialogar com sua nova realidade é possivelmente um aluno mais desmotivado e que enfrentará maiores dificuldades de adaptação e permanência, principalmente se considerarmos que o ambiente universitário é muito organizado para a autonomia na lida com o percurso escolar.

Quando questionada sobre o as relações com estudantes não cotistas, a Aluna 3 cita

O início foi mais complicado, é porque muita gente só porque entrou pelo sistema de cotas, tem o preconceito. Sim, existe. Já, inclusive eu conheço pessoas que não quiseram entrar pelo sistema de cotas, tentaram mais de uma vez justamente para evitar esse tipo de situação constrangedora. No início, na apresentação inicial da turma que você fala seu nome, de onde veio, onde estudou, aí justamente, essa apresentação assim sugerida geralmente já traz, você nota olhares diferentes. Depois facilita um pouco,

você vai criando um vínculo e aquela história vai ficando pra trás, mas inicialmente faz diferença na questão de grupos.

O discurso revela certa dificuldade no entendimento da comunidade universitária quanto a política de cotas o que pode ser a raiz de conflitos. Estes conflitos iniciados com a simples apresentação como cotista podem ter duas razões, principalmente ao considerarmos que a aluna 3 se autodeclara negra: a) a ideia enraizada de que aquele espaço não pertence a determinados grupos – neste caso, negras e pobres; o olhar inicial de constrangedor pode revelar espanto com a novidade de ver estes indivíduos, ainda minoria, na academia; b) a crença de que os alunos cotistas são menos capazes de ocupar aquela vaga, que pode gerar o sentimento de que são ocupantes inaptos daquelas vagas; fruto do pensamento estritamente meritocrático do processo de seleção.

#### 2.4 Classe 4

A classe 4 nomeada de “**ADAPTAÇÃO E PERMANÊNCIA**”, obteve o menor aproveitamento da UCEs, o equivalente a 21,6%, onde a maior contribuição foram as variáveis fixas de serem de outras cidades e outros estados. Esta classe tem seu conteúdo caracterizado pelas dificuldades sociais de transportes, bolsa manutenção, restaurante universitário, incluindo nesta dificuldade a questão pessoal, onde ausentar-se da família, ou seja, ficar em outra cidade, uma vez que morar em outra localidade está relacionado a um processo de adaptação/socialização, que muitas vezes não é fácil.

Quanto às dificuldades sociais, os discursos apontam para existência de uma relação com a manutenção de despesas básicas (Classe 2). Os discentes tenderam a citar, em seus discursos, o papel fundamental das políticas de assistência estudantil na permanência nos cursos, principalmente para arcar com itens básicos de curso, mas também na maior tranquilidade para dedicar tempo às disciplinas e atividades extracurriculares ofertadas pelos cursos. Este possivelmente é o fator causal da influência da variável local de origem nesta categoria, já que, os alunos cotistas de outras cidades têm além das demandas de materiais dos cursos, gastos maiores com transportes, moradia e alimentação.

Consensualmente, os alunos relataram como dificuldades para serem contemplados com os auxílios de assistência estudantil: a burocracia para inscrição e no recebimento do benefício, impossibilidade de ser amparado por mais de um benefício, ausência de bolsa manutenção para alunos que moram na cidade sede do curso, baixo número de auxílios e de valor das bolsas. Embora teoricamente haja o entendimento de que as políticas de

assistência devem atuar como complemento de renda, na prática, percebe-se que atuam como única ou principal fonte para manutenção dos estudantes.

Estas questões podem ser percebidas nos discursos abaixo

A maior parte dos programas é para quem mora em cidades distantes, bolsa manutenção e auxílio transporte (...) porque às vezes as pessoas que são cotistas não têm condição alguma e o valor que se recebe por uma bolsa manutenção, acho que é quinhentos e sete reais, pra tirar aluguel, passagem, alimentação, não dá e nem sempre a pessoa tem como fazer o complemento e isso fica difícil a permanência (Aluna 12)

Não fui contemplada com auxílio e foi uma das coisas que me deixou muito triste, porque no tempo que eu tentei, a minha mãe sustentava eu e meu irmão que também fazia odontologia, um curso extremamente caro e eu não fui contemplada (...) Eu tentei todas as bolsas e não consegui, sou a filha mais nova de cinco irmãos e tava eu e meu irmão morando aqui em campina grande, pagando aluguel e a gente não foi contemplado (...) Não, só o de auxílio moradia, eu não sei o valor ao certo, mas no tempo tava quinhentos reais, ele é suficiente pra pagar aluguel, questão de alimentação, mas não é suficiente para garantir a permanência (Aluna 15).

Eu não digo que seria suficiente porque o meu restaurante universitário é só a noite e meu curso muitas das vezes das vezes tem que ser integral, eu não posso cursar só a noite, se perder uma cadeira e terminar o curso em cinco anos, tenho que matricular de dia, então eu preciso de um almoço, preciso de um café, aqui a universidade não fornece café, só fornece almoço ou janta, nesse caso pois tem a bolsa manutenção, mas tem uns que são integrais, mas se for integral é só meia bolsa e se for a bolsa do restaurante universitário você se inscreve pro almoço ou só pra janta. Não é suficiente para manter a permanência, pois o aluno não precisa só naquele horário, por mais que...a gente tem horas a cumprir, tem congresso pra participar, são horários que precisa passar o dia todo aqui e só uma janta não vai ser o suficiente (Aluna 17).

As dificuldades para manutenção de vínculo entre os estudantes entrevistados foram semelhantes às encontradas no estudo de Gimenez (2017), assim como, reafirmar as conclusões do estudo de Duarte Júnior (2013) quanto a heterogeneidade das políticas de assistência em universidades estaduais do Nordeste. Estes dados podem indicar uma fragilidade na estruturação dos processos de assistência estudantil que não se restringem a universidade investigada nesta pesquisa.

Muitos estudantes citam ainda que pelas dificuldades de manutenção e na aquisição de assistência pela universidade precisaram iniciar trabalho em contrturno ao escolar, conforme cita a Aluna 3. Além disso, os discursos da aluna reforçam os achados de Carvalho (2017) quanto a dificuldade dos discentes em conciliar a rotina de trabalho e de estudo, o que pode afetar o desempenho e favorecer a evasão

Apoio financeiro mesmo, se eu não tivesse arrumado um emprego, sim porque já é difícil conciliar, se eu não tivesse feito isso, consegui um emprego no período da noite. Sim, trabalho numa empresa de telemarketing, aí saindo da universidade já ía trabalhar, se eu não tivesse arrumado um emprego não sei como era que ía tá, porque dinheiro pra passagem, xérox e no início eu não era casada, tinha toda uma família, 5 pessoas (...) Pra mim o que foi mais difícil foi essa necessidade que eu tive de arrumar um emprego, me privou muito nas questões da própria universidade, porque eu não podia está muito envolvida com projetos de extensão porque eu tinha que ter um tempo reservado pra dormir bem ou pra tentar ao menos comer porque eu tinha que trabalhar muito, o tempo que o pessoal tava estudando, em casa, eu não ía ter, então isso foi complicado pra mim, ter que assumir um trabalho enquanto tava estudando.

O aluno que necessita conciliar a rotina de trabalho com a de estudo é um aluno não tradicional, ou ao menos não se enquadra no planejamento da rotina universitária. Esta realidade é ainda mais sensível nos casos dos cursos de saúde, programados para uma rotina integral. Na realidade da UEPB, os cursos do CCBS tendem, a nos primeiros períodos, realizarem alternância de horário a cada semestre (por exemplo, o aluno estuda o primeiro semestre no turno da manhã e o segundo a tarde), o que dificulta a possível adaptação a um emprego e pode levar a comprometimento financeiro.

Passadas as disciplinas básicas, os cursos de saúde da UEPB, majoritariamente, passam a acontecer em horário integral, com a mescla de atividades teóricas e práticas.

Além disso, o contraturno é utilizado para as atividades de extensão, monitorias e pesquisas. Assim sendo, o aluno que trabalha no contraturno tende a ser privado das atividades extracurriculares e pode ter o desempenho afetado nas atividades que ocorram em horário além do trabalho. Todas estas questões além de sobrecarga mental podem resultar em facilitação da evasão.

No contexto da UEPB, é válido mencionar que, nos últimos anos, a universidade tem enfrentado problemas de ordem financeira de múltiplas causas: tanto pela recessão econômica a nível nacional quanto pelos cortes de governos estaduais e federais dos investimentos e repasses para a universidade. Estes cortes afetam o investimento da universidade em suprir as globalmente as demandas assistenciais e apontam para a influência de aspectos sociopolíticos sob a vivência universitária.

Os discursos, quanto a assistência estudantil, corroboram a conclusão de Gimenez (2017) de que estes programas de auxílio não determinam a permanência, mas são mecanismos estratégicos para a manutenção do aluno. Merece destaque também o papel das bolsas destinadas a pesquisa, monitoria e extensão, que nos casos de ausência dos auxílios de assistência, também são importantes no custeio das despesas básicas entre os cotistas; além de que, permitem uma articulação melhor entre a assistência e o bom desempenho acadêmico e os pilares da universidade pública – ensino, pesquisa e extensão.

Paula (2017) enfatiza que acesso, permanência e evasão devem ser analisados conjuntamente justamente pela correlação que existe entre estas variáveis, deste modo, a autora defende que o ciclo da democratização do ensino não se completa quando o aluno não tem garantido o direito a permanência. Desde modo, embora atualmente no Brasil exista a adesão massiva à política de cotas nas universidades públicas é necessário o maior entendimento de que a democratização da educação e todas as influências que exercem passam pela adequação das políticas de assistência à realidade de cada instituição.

Além das dificuldades econômicas e o impacto que elas têm sobre a questão da evasão, os aspectos psicológicos também influenciam no desempenho e permanência do aluno e devem ser considerados entre as políticas de permanência; principalmente, quando as raízes destes sofrimentos psíquicos têm relação com a vida acadêmica; sobre isto a Aluna 23 diz

Precisei de ajuda do esposo por conta da pressão do tcc instrumental (...) me cobrava muito achava velha na turma de 20, 21 anos; tive depressão crise de ansiedade fui medicada não sei como terminei (...)P no final desisti de fazer

o tcc por pressão da professora orientadora, cobrava de maneira errada, fiz outro tcc com outra professora e consegui terminar.

Segundo relatos da PROEST, a universidade oferece suporte psicológico a estudantes, além de que, o Departamento de Psicologia da universidade também oferece escuta psicológica a alunos em sofrimento psíquico. Foi ponto comum entre os discentes a percepção de que este é um serviço importante, embora muitos tenham relatado não conhecerem o serviço, em uma indicação de que assim como é necessário criar as políticas de assistência a divulgação de como ser beneficiário destas também é importante no seu processo de efetivação.

Os sofrimentos psíquicos têm, sem dúvidas, sido mais diagnosticados na sociedade moderna; influenciado principalmente pelo estilo de vida altamente competitivo. O ambiente acadêmico pode sim ser fonte de estresse psíquico, ainda mais em indivíduos fora de suas cidades de origem – característica desse grupo –, por estarem longe de suas redes de apoio e por enfrentarem maiores dificuldades econômicas.

### 3. Datos del TALP

A partir da Análise de Similitude ou semelhança, conforme a **Figura 4**, onde segundo Marchand e Ratinaud (2012) a mesma torna possível encontrar concorrências existentes entre as palavras, indiciando suas conexões, onde pode observar que o termo PESSOA organiza diferentes formas de compreensão, estando o mesmo relacionado a questões sociais como financeira, desigualdade e preconceito como por outro prisma o mesmo está associado a oportunidade de acesso ao ensino público. Por outro ângulo, o termo MUITO se caracteriza como sentido amplo onde o mesmo se relaciona com as dificuldades de materiais, moradia, assistência. Pode-se perceber que apesar de pouca ocorrência os termos PERSPECTIVA, MANTER, indicam uma representação com um grande teor de afastamento podendo estar associado a não realização do sonho de terminar um curso superior, devido as dificuldades encontradas.

### **Figura 5. Resultado da Análise de Similitude acerca da Pessoa**



No contexto geral deste quadrante, percebe-se a importância das cotas sociais no ensino superior, principalmente como uma condição de inclusão social, uma vez que existe uma desigualdade social caracterizada pela questão financeira, de gênero e também relacionada a questão de permanência destes estudantes que ingressam através das cotas. De modo que, entre os estudantes da menor faixa de renda as cotas são associadas a condição econômica e parecem representar a oportunidade de inclusão no ensino superior.

A inter-relação da baixa renda, perfil deste quadrante, com a percepção das cotas sociais como mecanismo de intermediação de inclusão reforça o defendido por Paugam como citado em Pizzio (2009), de que as situações de pobreza estão diretamente vinculadas à exclusão social. Considerando a faixa etária do grupo, avaliar que estes indivíduos estão tendo acesso a um direito negado historicamente às camadas mais pobres confirma o papel de equidade das cotas sociais, responsável também por facilitar o processo de pluralidade no ensino superior.

A visão dos indivíduos quanto a inclusão social, independentemente da cor, sugere o entendimento deste um processo em uma base de corresponsabilidade; em que a responsabilidade de políticas governamentais que garantam essa inclusão não os exclui de serem também responsáveis por uma contrapartida sinalizada pelo esforço e dedicação ao estudo. Além de que, parece haver o entendimento de que a inclusão social parte da desigualdade presente na atualidade para a busca da garantia de direitos na medida das necessidades; concretização do conceito de equidade, base para as políticas de ações afirmativas (Sousa, 2006; Venturini, 2017).

A evocação do termo “cotista” através do indutor “EU MESMO” pode ter análise múltipla; ao passo que pode sinalizar que não há sentimento de vergonha em se enxergar como cotista - em uma autoafirmação enquanto sujeito que fez uso desta política -, a limitação a apenas este termo pode indicar que, neste perfil, houve restrição na auto-percepção.

Para além disto, as correlações feitas por este grupo quanto à assistência estudantil reforçam o seu papel como agente facilitador no processo de manutenção de estudantes, evitando fortemente a evasão universitária. Sendo, portanto, como anteriormente citado, um fator de grande relevância na verdadeira democratização do ensino superior.

Dentro do campo semântico do Fator 1 (F1), no lado horizontal direito, entre os indivíduos de cor parda, moradores da cidade de Campina Grande – sede dos cursos -, com renda entre 3 e 4 salários mínimos, sexo feminino; o indutor “COTAS SOCIAIS” teve como termos evocados “pobreza”, “inclusão”, “oportunidade”, “acessibilidade” e

“separação”. Enquanto que o termo “INCLUSÃO SOCIAL” provocou, neste perfil, evocação dos termos “ajuda” e “consciência”.

Para o indutor “ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL” os participantes deste perfil evocaram “fundamental”, “estímulo”, “necessidade”, “auxílio” e “desigualdade”. O estímulo indutor “EU MESMO” foi relacionado com os termos “tudo”, “base”, “auxílio”, “extraordinário” e “lutador”.

Percebe-se a necessidade de transformação social para uma resignificação que possa servir de estímulo para o estudante de baixa renda, uma vez que a acessibilidade através das cotas busca corrigir a desigualdade social através da ascensão da classe menos favorecida da sociedade brasileira.

Ao analisar os termos evocados neste grupo, com renda superior ao primeiro quadrante do Fator 1, a maioria destes parece apresentar semelhanças com os presentes no anterior; o que indica uma concordância quanto ao papel da política de cotas na inclusão de grupos vulneráveis; contudo, surge o termo “separação”, que pode sinalizar – a ainda altamente prevalente – visão da política de cotas como uma forma de discriminação e reforço a preconceitos.

Lima (2016) cita que entres as críticas às políticas de cotas, principalmente as raciais, está o discurso da meritocracia e da luta por políticas universalistas. Segundo a autora, o argumento da meritocracia se relaciona também com o de baixas condições dos ingressantes – quanto ao acompanhamento das disciplinas à nível universitário – e como as cotas adiariam a busca por soluções dos problemas na educação básica. A defesa da meritocracia desconsidera as múltiplas variáveis envolvidas no processo de desigualdade da sociedade brasileira e parece enraizada até entre os beneficiários do sistema de cotas.

As distinções quanto ao primeiro quadrante do Fator F1 surgem ainda com o indutor “ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL” em que embora seja reafirmada sua importância e o papel de estimulador no desempenho acadêmico surge o termo “desigualdade”, possivelmente relacionado, principalmente, com a característica dos indivíduos deste perfil serem moradores da cidade de Campina Grande e serem limitados no acesso a políticas de assistência. Os discursos, durante as entrevistas semi-estruturadas, esclarecem esse achado, já que, em muitos é possível perceber como essa limitação nas regras de acesso por vezes não é compreendida pelos estudantes.

As evocações ao estímulo “EU MESMO” reforçam uma característica de auto-estima dos indivíduos, no sentimento de vitória pela conquista de finalizar o curso superior frente todas as necessidades e dificuldades encaradas durante suas trajetórias. O

fortalecimento da autoestima e da identidade dos grupos favorecidos é, segundo Sarmento – apud Bayma (2012) -, um dos fatores norteadores da implementação de políticas de ação afirmativa.

Esse fortalecimento da percepção do sujeito está vitória na aquisição de conquistas sociais pouco ou nunca experimentadas pelos seus semelhantes e também pela validação em espaços, que no inconsciente coletivo não foram para eles preparados, de suas identidades e valores. A este ponto, é válido reforçar como a conquista de um indivíduo pode impactar todo um núcleo familiar e também comunitário, ao reafirmar a seus semelhantes da capacidade em repetirem o feito.

No que diz respeito ao Fator 2 (F2), no eixo acima, lado esquerdo; as variáveis fixas que contribuíram na evocação foram a cor negra e ser de outra cidade. Para o indutor “COTA SOCIAL” houve evocação dos termos “necessidade”, “possibilidade”. Neste mesmo quadrante, “INCLUSÃO SOCIAL” provocou evocação de “auxílio”, “oportunidade”, “igualdade” e “direito”; enquanto que, “ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL” foi relacionada com “importante” e “auxílio”; e “EU MESMO” com “esforçado” e “vitorioso”.

Demonstra-se com isso a valorização das Cotas Sociais no sentido de oportunizar a população negra e oriundas de outras localidades a chance de ingressarem numa Universidade Pública, possibilitando uma ascensão social, garantido a esta classe social o direito de concluírem um curso superior (Ribeiro, 2011). No contexto universitário e social o perfil traçado neste quadrante pode ser considerado um dos mais vulneráveis, visto que, além do recorte de cor, as dificuldades de manutenção – financeiras e emocionais - em outra cidade são complexas.

Assim sendo, a semelhança no termo “igualdade” como evocado para “COTAS SOCIAIS”, assim como aconteceu no grupo de menor faixa de renda, podem sugerir que entre os beneficiados mais vulneráveis há um entendimento ainda mais forte da políticas de cotas como uma forma de permitir tratamento igual ao dado historicamente por governos e pela sociedade a grupos abastados.

O segundo Fator (F2) representado pelo, no quadrante do lado direito acima sofreu influência das variáveis fixas idade, entre 25 - 29 anos, e renda fixa entre 3 e 4 salários mínimos. O indutor “COTA SOCIAL” promoveu evocação dos termos “necessidade” e “auxílio”; para “INCLUSÃO SOCIAL” os termos evocados foram “consciência”, “importante”, “estratégia”, “apoio”; enquanto que, “ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL”

relacionou-se como “subexistência” e “útil”; e “EU MESMO” como “gratidão” e “transformação”.

Neste caso destaca-se a acessibilidade e possibilidade que as cotas tem em favorecer a população carente a ingressar em universidade, contribuindo assim para uma transformação social e pessoal, mesmo sendo vista como uma estratégia política, caracterizando-se como apoio importante a uma necessidade da população carente.

Ao passo que, a evocação de “subexistência”, dentro deste quadrante, pode estar relacionada com o baixo valor das bolsas de manutenção, que para os de menor faixa de renda foi considerada essencial, mas para os com faixa maior pode ser considerada como insuficiente para arcar com as despesas e para garantir boa qualidade de vida.

## CONCLUSIONES

Este estudo teve por objetivo avaliar a política de cotas sociais na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) com enfoque quantitativo, mas principalmente, qualitativo, buscando correlacionar achados bibliográficos com a percepção de discentes cotistas quanto ao impacto da política de cotas em suas trajetórias acadêmicas e pessoais.

A escolha por amostra composta entre alunos concluintes dos cursos de saúde deve ser considerada como importante fator de recorte, isto porque, culturalmente os cursos desta área foram, durante muito tempo, elitizados. O perfil de estudantes cotistas concluintes foi de mulheres, pardas, com idade entre 20-29 anos e com renda mensal média de até 2 salários mínimo; condizente com o perfil de estudantes do nível superior no Brasil. A renda familiar média revela que entre os favorecidos pelo sistema de cotas, majoritariamente, estavam indivíduos com renda média abaixo dos padrões nacionais e regionais.

Assim sendo, pode se afirmar que o sistema de cotas foi efetivo na garantia de direitos a uma parte populacional antes excluída. Em relação ao objetivo de avaliar as percepções quanto as cotas sociais e o impacto do acesso ao ensino superior, percebe-se que, para a maior parte da amostra, a entrada na universidade é símbolo de uma oportunidade negada a seus antepassados. Os discursos revelam o papel educacional, cultural e social do ensino superior; capaz de expandir horizontes e aumentar a criticidade social e autonomia intelectual dos indivíduos. Embora também existam relatos das dificuldades de adaptação oriundas desse papel de iniciante familiar.

Há de se considerar que o impacto da entrada na universidade afete também este núcleo familiar e comunitário que passa a ter um referencial de possibilidade, assim como, pode ser atingido pelas dificuldades e desmotivações do percurso. A própria característica do ser humano enquanto sujeito social sustenta a ideia de que este novo referencial pode também gerar impacto entre seus pares.

Estes impactos são percebidos e citados pelos discentes, que explanam o papel da educação para além do ensino de técnicas, revelando que o acesso a este direito permite uma nova construção social, por emancipar sujeitos para analisar a sociedade de forma crítica, assim como, e por lhes dar arsenal capaz de modificá-la através do aprendizado em todo o ambiente acadêmico, que perpassa a própria maturidade exigida durante essa trajetória.

Por serem concluintes, os alunos representam a efetivação do acesso do jovem pobre a cursos de saúde; contudo, as taxas estimadas de evasão indicam que a maior parte dos cotistas não concluíram ou atrasaram a conclusão prevista do curso. Tanto a não conclusão quanto o atraso podem ser indicativos das muitas dificuldades que estes jovens enfrentam para manter-se no ambiente acadêmico.

A análise das dificuldades revela força das de natureza econômica e institucional. As dificuldades de manutenção podem estar relacionadas a fatores pessoais, mas, conforme os discursos avaliados, são majoritariamente relacionadas às barreiras financeiras. Estas dificuldades atuam como fatores predisponentes à desmotivação e à evasão; além de que, são raízes da busca de alunos por empregos – pelos discursos, fora das áreas da formação – no contraturno das atividades acadêmicas.

Os alunos que relatavam conciliar estudo e trabalho citam como esta dupla-função comprometem a participação em atividades extracurriculares e no envolvimento completo com a própria rotina da vida acadêmica. Essa dualidade entre necessidade de manutenção e a impossibilidade de dedicação acadêmica pode resultar em comprometimento da autoestima dos estudantes em relação a seus cursos, assim como, outros impactos na saúde a nível físico e mental.

De modo geral, houve pouca citação de apoio institucional a manutenção destes indivíduos, sendo dado muito enfoque pelos discentes ao alto nível de burocracia e requisitos para acesso aos benefícios financeiros ofertados e insuficiência de recursos materiais, como livros ou instrumentários. Por outro lado, bolsas estudantis de pesquisa e extensão foram citadas como formas relevantes no processo de manutenção.

Ao considerar que estas modalidades de bolsa exigem certo nível de contrapartida do estudante, permitem conciliar os benefícios financeiros ao incentivo em atividades que enriquecem a experiência da graduação, aumentam as possibilidades pós formativas e favorecem o fortalecimento de uma consciência crítica e socialmente ativa.

Muitos estudantes citaram também dificuldades relacionadas a comprometimentos da formação básica e relacionadas com as diferenças de arsenal cultural, que afeta sujeitos de classes menos favorecidas economicamente. As lacunas formativas da educação básica infelizmente ainda são realidade e expõe o processo neoliberal de fragilização da escola pública – que representa o ponto de partida da maior parte dos estudantes cotistas.

Conclusivamente, a avaliação dos discursos somadas ao embasamento teórico revela que a oferta de vagas em regime de ação afirmativa é sim ferramenta importante no processo de democratização da universidade, isto porque minimiza as distâncias entre as

realidades de camadas sociais altamente distintas; contudo, as cotas não excluem as diferenças formativas nem solucionam variáveis socioeconômicas altamente relevantes para o processo de conclusão do curso superior.

Assim sendo, embora representem maior acesso ao ensino superior as cotas não corrigem o problema da má formação básica e não oferecem suporte para que o aluno se dedique a sua formação em cenário de impossibilidade financeira, principalmente em cursos que – como os de saúde – carecem de investimentos em materiais, livros e eventos. Essas duas lacunas no programa de cotas convergem para a fragilização de vínculo do discente com o curso escolhido, seja por dificuldade em acompanhar a rotina e as exigências acadêmicas ou pela real impossibilidade de dedicação porque necessidades básicas da vida – tais como sono, alimentação e moradia - podem ser comprometidas.

## RECOMENDACIONES O SUGERENCIAS

As recomendações e sugestões oriundas deste trabalho podem ser divididas em três grupos: acesso, manutenção/acompanhamento e pós-formação. Isto porque as análises revelam que estes três momentos influenciam na permanência do aluno no curso, assim como, na relação que desenvolve com o ensino superior e na contrapartida social que a universidade pública deve dar para a sociedade que a mantém.

No grupo do acesso, inicialmente, incentiva-se a manutenção da política de reserva de vagas na modalidade de cotas sociais, isto porque, comprovou-se que os beneficiados pertenciam a grupos sociais menos favorecidos e que, possivelmente, não teriam acesso ao ensino superior sem esta medida de compensação. Além disso, indica-se que mais estudos sejam realizados para mensurar as condições de chegada dos alunos cotistas à universidade, estas informações – que devem ser adaptadas para cada realidade – permitiriam um planejamento mais efetivo de ações de nivelamento.

As ações de nivelamento devem considerar os distintos lugares de partidas dos alunos que ingressam na universidade e devem ser não apenas atividades teóricas discentes, mas envolver docentes no processo de conscientização deste lugar de diferenças formativas e até mesmo da possível falta de referencial acadêmico entre estudantes cotistas.

Quanto a manutenção/acompanhamento recomenda-se que medidas de apoio interdisciplinar – voltadas para apoio psicológico e de orientação - seja ofertado aos alunos cotistas como modo de acompanhar o processo de vinculação ao curso e ao ambiente acadêmico, principalmente, nos primeiros meses pós-ingresso, possivelmente estas medidas reduzam o sentimento de inconformidade com o ambiente e impactem nas taxas de evasão.

Para além disso, recomenda-se o aumento no número de bolsas de auxílio a estudantes cotistas, com processos de acesso mais facilitado. Esta recomendação, contudo, não desconsidera o ambiente difícil que as universidades públicas brasileiras vêm passando nos últimos anos com imensos cortes orçamentários. Neste quesito as bolsas de ensino, pesquisa e extensão são saídas eficazes por promoverem auxílio financeiro e engrandecimento científico.

Além disso, sugere-se que, em caso de evasão, haja acompanhamento institucional de que tipo de evasão aconteceu. Isto porque, estes dados, somados a avaliação dos motivos de afastamento, podem permitir maior entendimento das peculiaridades da população de cotistas da universidade, servindo de parâmetro para possíveis ações de assistência e melhorias que reduzam a evasão e suas consequências.

Considerando a necessidade de acompanhamento do processo formativo e a definição de que ele não se encerra após o fim do curso superior, sugerem-se ações pós- formação, de acompanhamento dos alunos egressos durante o primeiro ano enquanto profissionais – período crítico pós formação. Este seguimento no vínculo tanto pode favorecer o discente, que continua a ser orientado de algum modo mesmo após a conclusão do curso; quanto a IES, porque fornece *feedback* a curto prazo da formação ofertada, permitindo ajustes necessários.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, J. (2019). *Acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública no ensino superior: um olhar crítico para as espacialidades na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sede*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Almeida, L., y Gomes, R., (2018). Processo das políticas públicas: revisão de literatura, reflexões teóricas e apontamentos para futuras pesquisas. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(3), 444–455. <https://doi.org/10.1590/1679-395164108>
- Almeida, M., y Sanchez, L. (2016). Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(2), 234–246. <https://doi.org/10.14244/198271991459>
- Alves, A. (2012). *Curso de licenciatura em computação da UEPB/Patos PB: uma análise dos fatores que dificultam sua conclusão*. Universidade Estadual da Paraíba.
- Alves, A. (2019). *Evasão no ensino superior: um estudo de caso sobre o curso de administração na universidade estadual da Paraíba (campus I)*. Universidade Estadual da Paraíba. <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/20360>
- Alves, Y., Pereira, P., y Peres, P. (2020). Nascimento, vida e morte de uma política pública: uma etnografia do programa De Braços Abertos. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(3). <https://doi.org/10.1590/0102-311x00213918>
- Andrade, G. (2016). *Evasão no ensino superior: um estudo de caso com graduandos e evadidos do curso de Letras da UEPB*. Universidade Estadual da Paraíba. <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/10437>
- Andrade, R. (2015). *Avaliação do processo de implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013*. Universidade Federal da Grande Dourados. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1539>
- Anhaia, B. (2013). *Educação superior e inclusão social - Um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81370/000902162.pdf?sequence=1>
- Assis, L. (2017). *Perfil de Evasão no Ensino Superior Brasileiro: uma Abordagem de Mineração de Dados*. Universidade de Brasília.

- Barros, A., Silva, S., y Costa, M. (2015). Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 35(88), 145-163.
- Barros, S. (2005). *Negrinhos que por ahí andão”: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. Universidade de São Paulo
- Basso-Poletto, D., Efrom, C., y Rodrigues, M. (2020). Affirmative actions in post secondary education: Quantitative and qualitative literature review. *Revista Electronica Educare*, 24(1), 292–325. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.16>
- Bayma, F. (2012). Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: Referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio*, 20(75), 325–346. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006>
- Beltramelli-Neto, S. (2020). Exclusão social, regulação do trabalho e crise do sindicalismo nas perspectivas crítica e utópica de Boaventura de Sousa Santos. *Revista Direito e Práxis*, 11(3), 1815-1844.
- Borba, E. (2017). *Sobre a meritocracia: uma investigação*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brocco, A. (2017). “Aquí em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. *Rev Bras Estud Pedagog*, 98(248).
- Camargo, B., y Justo, A. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 2-16.
- Campo, V., y Giraldo, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 33, 106–117.
- Campos, L., Machado, T., Miranda, G., y Costa, P. (2017). Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. *Revista Contabilidade e Finanças*, 28(73), 27–42. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201702590>
- Cardoso, C. (2008). *Efeitos Da Política De Cotas na Universidade De Brasília: Uma análise do rendimento e da evasão*. Universidade de Brasília.
- Carmo, A. (2018). *Evasão universitária: repercussões na trajetória e no projeto de vida dos jovens*. Universidade Federal de Viçosa.

- Carvalho, M., y Waltenberg, F., (2015). Desigualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior no Brasil: Uma comparação entre 2003 e 2013. *Economia Aplicada*, 19(2), 369–396.
- Casa Civil. (1990). Lei nº 8.069. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)
- Casa Civil. (2012). *Lei 12.711, de 29 de Agosto de 2012: Dispões sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.* Subchefia para Assuntos Jurídicos. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm).
- Casa Civil. (2012). Lei nº 12.711. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)
- Castro, M., Aranda, C., Castro, C., Torres, H., Lizama, C., y Williams, J. (2014). Sistematización de la implementación del sistema de ingreso prioritario de equidad educativa (excupo de equidad) en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile 2010-2012. *Calidad En La Educación*, (40), 337–353. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652014000100012>
- Cavalcanti, I., Andrade, C., Tiryaki, G., y Costa, L. (2019). Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 24(1), 305–327. <https://doi.org/10.1590/s1414-407720190001000016>
- Chaves, V. (2016). *Evasão nos cursos de graduação em Física, Matemática e Química da UFRN*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21936>
- Cibois, U. (1998). *Tri-Deux-Mots*. Sciences Sociales.
- Coelho, S. (2018). Política de ação afirmativa em cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília. *Congresso Internacional de Humanidades*.
- Coutinho, M., & Do Bú, E. (2017). A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). *Revista Campo do Saber*, 3(1).
- Cruz, U. (2019). *Evasão de discentes: um estudo na Universidade Federal da Bahia*. Escola de Administração.
- Daflon, V. (2008). *Políticas de Reserva: o Modelo Indiano de Ação Afirmativa e suas Contribuições para o Debate Brasileiro*. Porto Seguro.
- Daflon, V., Júnior, J., y Campos, L. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 302–327. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742013000100015>

- Di Caudo, M. (2016). Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador: entre equidad, meritocracia y desarrollo. *Nómadas*, (44), 167-183.
- Duarte Júnior, N. (2013). *A assistência estudantil e as cotas sociais nas Universidades Estaduais do Nordeste: as faces do acesso ao direito*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Farias, C., Araújo, G., Costa, L., y Catão, M. (2013). Ações afirmativas e Política de Cotas de inclusão na Universidade Estadual da Paraíba: Um estudo de caso. *Revista Dat@venia*, 5(1), 50–85.  
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/datavenia/article/view/3502-10399-1/1941>
- Favato, M., y Ruiz, M. (2018). REUNI: política para a democratização da educação superior? *Revista Eletrônica de Educação*, 12(2), 448–463.  
<https://doi.org/10.14244/198271992365>
- Feitosa, J. (2016). *Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico para o Campus de Laranjeiras*. Universidade Federal de Sergipe.
- Ferreira, E. (2016). *A política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN: do acesso à permanência*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22602/1/ErikaLuziaLopesDaSilvaFerreira\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22602/1/ErikaLuziaLopesDaSilvaFerreira_DISSERT.pdf)
- Ferri, E., y Bagnato, M. (2018). Políticas públicas de Ação Afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a visão dos implementadores. *Proposições*, 29(1), 54-82.
- Figueiredo, G., y Orrillo, Y. (2020). Currículo, política e ideologia: estudos críticos na educação superior em saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18(1).
- Figueiredo, N., y Salles, D. (2017). Educação Profissional e evasão escolar em contexto: Motivos e reflexões. *Ensaio*, 25(95), 356–392. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500397>
- Flores, R., y Monroy, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de La Educación Superior*, 38(152). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602009000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000400003&lng=es&tlng=es)
- Fonseca, J. (2018). *Modelo predictivo de evasão no Ensino Superior*. Universidade de Fortaleza.  
<https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=104172#>

- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos (as) das IFES -2018*. Universidade Federal de Uberlândia.
- Franco, A., y Schutz, G. (2019). Constitutional inclusive education system and specialized educational care. *Saúde em Debate*, 43(4), 244-255.
- Freire, J. (2016). *Entre a inclusão e a diversidade: um estudo sobre a implementação da política de cotas na UFC*. Universidade Federal do Ceará.  
[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20090/1/2016\\_dis\\_jvfffreire.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20090/1/2016_dis_jvfffreire.pdf)
- Gil-Llambías, F., Martin, R., Jorquera, M., y Vega, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259–271.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200259>
- Gimenez, F. (2017). *Expansão e inclusão na educação superior: a bolsa permanência na UFMS*. Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul.
- Goffman, E. (1891). *Estigma-notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Guanabara Koogan.
- Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. (s.f.). *África do Sul*. GEMAA.  
<http://gema.iesp.uerj.br/africa-do-sul/>
- Guarnieri, F. (2008). *Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular*. Universidade de São Paulo.
- Guarnieri, F., y Melo-Silva, L. (2017). Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 183–193.  
<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>
- Guerrini, D., Piconi, L., Sturion, L. y Mata, E. (2018). Acesso e democratização do ensino superior com a Lei no 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *Rev. Bras. Estud. Pedagog*, 17–36.  
<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3243>
- Hochman, B., Nahas, F., Oliveira Filho, R., y Ferreira, L. (2005). Desenhos de pesquisa. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 20, 2-9.
- Hoed, R. (2016). *Análise da evasão em cursos superiores: o caso da evasão em cursos superiores da área de Computação*. Universidade de Brasília.
- Hoffmann, I., Nunes, R., Muller, F., y Hoffmann, D. (2017). Metodologia para identificação de fatores estratégicos para acompanhamento sistemático da evasão em cursos de

- graduação. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL*, 10(4), 157–179. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n4p157>
- Hoffmann, I., Nunes, R., y Muller, F. (2019). The information of a Higher Education Census in the implementation of organizational knowledge management on school dropout. *Gestao e Producao*, 26(2). <https://doi.org/10.1590/0104-530X-2852-19>
- Homercher, P. (2014). *Pensamentos contra-hegemônicos e movimentos emancipatórios na América do Sul: prolegômenos de uma democracia descolonizante*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul.
- Ilhéu, T. (2019). *Afinal, escolas militares são públicas?*. Guia do Estudante. <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/afinal-escolas-militares-sao-publicas/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Pesquisa de Orçamento Familiares 2017-2018: Primeiros resultados*. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. [//biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101670.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101670.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Censo da Educação Superior - 2018*. Diretoria de Estudos Educacionais.
- Kern, M., y Ziliotto, D. (2011). Universidade Pública e Inclusão Social: As Cotas para Autodeclarados Negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 16(59). <https://doi.org/10.12660/cgpc.v16n59.3752>
- Lemos, I. (2017). Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227161>
- Lenta, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educación e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190724>
- Levantezi, M., Shimizu, H., y Garrafa, V. (2020). Princípio da não discriminação e não estigmatização: reflexões sobre hanseníase. *Revista Bioética*, 28(1). [http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/view/1963](http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/1963)
- Lima, A. (2016). *Críticas as cotas raciais: a perspectiva “populista” presente no argumento dos intelectuais contrários a política*. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Lima, M. (2016). *As ações afirmativas no ensino superior e a política de cotas na UEPB-Campus III-Guarabira/pb*. Universidade Estadual da Paraíba.

- Machado, M., Eurístenes, P., y Júnior, J. (2017). *Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2017)*. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa.
- Machado, T. (2019). *Recepção e acolhimento de estudantes beneficiários do programa de ações afirmativas (inclusão social e racial) na Universidade Federal de Santa Maria-RS*. Universidade Federal de Santa Maria.  
<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19141>
- Magalhães, W. (2015). *A “lei do boi” como estratégia da burguesia rural: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1985)*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Marchand, P., Ratinaud, P. (2012). *L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française*. JADT.
- Marinho, A., y Carvalho, M. (2018). Ações afirmativas e o princípio da igualdade: cotas raciais, um instrumento social para a promoção da igualdade de oportunidades. *Revista Ceuma Perspectivas*, 31(1), 34. <https://doi.org/10.24863/rccp.v31i1.177>
- Martins, J. (2015). Immanuel Wallerstein e o Sistema-Mundo: Uma Teoria Ainda Atual? *Iberoamérica Social Diciembre*, 5, 95-108.
- Mascena, M. (2018). *Estratégias Organizacionais e evasão no Ensino Superior Privado*. Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
- Mello e Souza, A. (2012). Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. *Ensaio*, 20(77), 701–724. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362012000400005>
- Mello, L. (2017). Da crítica à política: Tensões entre reconhecimento e democracia racial na política de cotas da Ufrgs. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 17(2), 304-323.
- Mello, M. (2013). *Cotas sociorraciais em universidades*. Universidade Federal de Alagoas.
- Mendes-Junior, A. (2014). Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa Brasileira no ensino superior: O caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio*, 22(82), 31–56. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100003>
- Ministério da Educação. (2016). *Portaria Normativa no13, de 11 de maio de 2016*. Diário Oficial da União. [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473)

- Ministério da Educação. (2016). *Portaria Normativa nº13, de 11 de maio de 2016*. Diário Oficial da União. [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473)
- Ministério da Educação. (2018). *Pisa 2018*. MEC. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>
- Ministério da Educação. (s.f.), *Pnaes*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32724>
- Ministério da Educação. (s.f.). *Programas de Educação Superior*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/livrosesu.pdf>
- Morais, I. (2013). *A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Moreira, M. (2003). Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos. *Actas del PIDEDEC: Programa internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias*, 5, 101-136.
- Motta, T. (2017). *Assistência estudantil e inclusão social: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Neves, D., Brito, R., Códula, A., Silva, J., Tavares, D. Protocolo Verbal e Teste de Associação Livre de Palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. *Ponto de Acesso*, 8(3).
- Nogueira, L. (2019). *Educação Superior e Inclusão: Trajetórias de Estudantes Universitários com deficiência e a intervenção da Terapia Ocupacional*. Universidade Federal de São Carlos.
- Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018*. ANDIFES – Setor Comercial Sul.
- Oliveira, R. (2018). *Impactos do REUNI na evasão da UnB*. Universidade de Brasília.
- Oliven, A. (2020). Projeto 500: desafios da inclusão de estudantes negros numa universidade pública de pesquisa nos Estados Unidos, 1968-2018. *Pro-Posições*, 31. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0033>
- Ost, S., y Filippi, E. (2017). O impacto do sistema de castas no desenvolvimento econômico e social da Índia contemporânea. *Relações Internacionais No Mundo Atual*, 17, 1–20. <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/2724/371371448>

- Ottonelli, J., y Mariano, J. (2014). Pobreza multidimensional nos municípios da Região Nordeste. *Revista de Administração Pública*, 48(5), 1253–1280.  
<https://doi.org/10.1590/0034-76121724>
- Paiva, A. (2016). Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 15(4), 127. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.4.23251>
- Parker, R., y Aggleton, P. (2001). *Estigma, discriminação e AIDS*. Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS.
- Parker, R., y Aggleton, P. (2003). HIV and AIDS-related stigma and discrimination: A conceptual framework and implications for action. *Social Science and Medicine*, 57(1), 13–24. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00304-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00304-0)
- Paula, M. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 301-315.
- Paula, Q. (2019). *A política do direito e o direito da política: lutas por poder e transformações do habitus do campo jurídico no Brasil República*. Faculdade de Direito de Vitória.
- Pazich, L. (2015). Action positive dans l'enseignement supérieur: Le cas du Kerala en Inde. *Educação e Sociedade*, 36(130), 139–159. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015139909>
- Pazzeto, A., y Nunes, N. (2020). Fortes e a legitimação das ações afirmativas a partir da teoria da justiça de John Rawls. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177).
- Peixoto, A., Ribeiro, E., Bastos, A., y Ramalho, M. (2016). Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 21(2), 569–592.  
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772016000200013>
- Pereira, A. (2019). *O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversa*. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181571/pereira\\_acp\\_me\\_bauru.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181571/pereira_acp_me_bauru.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Pereira, L. (2019). *A evasão dos alunos do curso de Licenciatura em Física da UEPB, Campus VIII*. Universidade Estadual da Paraíba.  
<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/21060>

- Pimenta, S. (2014). Sempre a exclusão (e o preconceito, e a marginalização, e a discriminação) na sociedade e na escola!. *Psicologia USP*, 25(2), 213–215.  
<https://doi.org/10.1590/0103-6564R2014001>
- Pizzio, A. (2009). Desqualificação e qualificação social: uma análise teórico conceitual. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 9(1), 209-232.
- Reis, N. (2016). *Retratos da nova pobreza*. Instituto Sociologia Working Paper.  
[http://isociologia.up.pt/sites/default/files/working-papers/wp16\\_160408110220.pdf](http://isociologia.up.pt/sites/default/files/working-papers/wp16_160408110220.pdf)
- Ribeiro, C. (2011). Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados*, 54(1), 41–87. <https://doi.org/10.1590/s0011-52582011000100002>
- Ribeiro, E., Peixoto, A., Miranda, J., y Bastos, A. (2019). The use of social network analysis in a study of intergroup relations between affirmative action and regular students in a public university. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36.  
<https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e170167>
- Ruzza, M. (2016). *A inclusão Educacional do Sujeito Surdo: Direito garantido ou reprimido?*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC.
- Sales, M. (2016). *Políticas públicas de inclusão social: a implantação do sistema de cotas na Universidade Federal de Pernambuco*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Santos, D. (2015). *Análise de correspondência: Um estudo sobre a evasão escolar no curso de Bacharelado em Estatística – UEPB/Campus I*. Universidade Estadual da Paraíba. [//dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/8599](https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/8599)
- Santos, É. (2019). A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45(0).
- Santos, J. (2003). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO).  
<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12088709/o-impacto-das-cotas-nas>
- Santos, J. (2013). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. CEAO.
- Santos, J. (2017). *Análise da evasão do curso superior: as causas e efeitos no curso de geografia, UEPB - campus I*. Universidade Estadual da Paraíba.
- Schauren Junior, H. (2009). *Políticas públicas, cidadania e violência estrutural: estudo de caso com catadores de resíduos sólidos em Estrela/RS*. Universidade do Vale do Taquari.

- Secretária da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. (s.f). *O que é ser cidadão*.  
Departamento de Direitos Humanos e Cidadania - DEDIHC.  
[www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8](http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8)
- Secretária de Modalidades Especializadas. (2019). *Mapa do Ensino Superior no Brasil - 2019*. Ministério da Educação.
- Senkevics, A., y Carvalho, M. (2020). Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. *Estudos Avançados*, 34(99), 333-352.
- Senkevics, A., y Mello, U. (2019). Has the student profile of federal universities changed after the lei de cotas?. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 184–208.  
<https://doi.org/10.1590/198053145980>
- Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais. (2008). *Políticas Públicas: Conceitos e Práticas*. SEBRAE/MG.
- Silva Filho, R., Motejunas, P., Hipólito, O., y Lobo, M. (2007). A evasão no ensino superior Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641–659.  
<https://doi.org/10.1590/s0100-15742007000300007>
- Silva, G. (2006). Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social*, 18(2), 131–165. <https://doi.org/10.1590/s0103-20702006000200007>
- Silva, G. (2019). Ações afirmativas no Ensino Superior Brasileiro: caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das Ciências Exatas. *Educação Em Revista*, 35. <https://doi.org/10.1590/0102-4698170841>
- Silva, G. (2019). An overview of affirmative action policies in public federal universities in Southeast Brazil. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 184–206.  
<https://doi.org/10.1590/198053145665>
- Silva, L. (2017). *Evasão no ensino superior brasileiro: riscos e arranjos institucionais*. Universidade de Brasília.
- Silva, M. (2010). Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Rev. Karál*, 13(2), 155–163.
- Silva, M. (2018). A Equidade Aristotélica e a correção da lei. *Revista Brasileira de Filosofia Do Direito*, 4(1).  
<https://www.indexlaw.org/index.php/filosofiadireito/article/view/4011/pdf>
- Silva, S., y Ferreira, J. (2009). Família e ensino superior: Que relação entre dois contextos de desenvolvimento?. *Exedra: revista científica*, (1), 101-126.
- Silva, V., y Borba, C. (2018). Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. *Educar Em Revista*, 34(69), 151–191. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58095>

- Silveira, F., Barbosa, M., y Silva, R. (2015). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 37(1).  
<https://doi.org/10.1590/S1806-11173710001>
- Silveira, R., y Rauh, K. (2019). Deslocamento de estudantes, possíveis atrativos e a relação com o desempenho escolar: um estudo de caso. *Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, 6(9).
- Slater, J. (2014). The ethical demise of the political policy of affirmative action as a motive for enhancing women and education in South Africa: A double setback of a reverse strategy. *Studia Historiae Ecclesiasticae*, 40(1).  
[http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1017-04992014000200019&lang=pt](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1017-04992014000200019&lang=pt)
- Sousa, I. (2006). *Escolas ao Povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Sousa, O. (2006). *As Ações Afirmativas como instrumento de concretização da Igualdade Material*. Universidade Federal do Paraná.  
[www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp009449.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp009449.pdf)
- Sousa, T. (2014). *Políticas públicas para a Pessoa com Deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual*. Universidade Federal do Ceará.
- Souza, M., y Menezes, M. (2014). Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, 22(84), 609-634.
- Supremo Tribunal Federal. (2012). *STF confirma validade de sistema de cotas em universidade pública*. Notícias STF.  
<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=207003>
- Supremo Tribunal Federal. (2012). *STF julga constitucional política de cotas da UnB*. Notícias STF.  
<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042&caixaBusca=N>
- Tavares, D., de Brito, R., Códula, A., Teixeira, J., y Neves, D. (2014). Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. *Ponto de Acesso*, 8(3), 64-79.
- Terra, R., Carraro, G., y Ferreira, M. (2020). As políticas públicas de inclusão ao ensino superior: uma análise do contexto brasileiro nos últimos 20 anos. *Seqüência*:

- Estudos Jurídicos e Políticos*, 42(83), 142–159. <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2019v41n83p142>
- Tronco, G., y Ramos, M. (2016). Linhas de pobreza no Plano Brasil Sem Miséria: Análise crítica e proposta de alternativas para a medição da pobreza conforme metodologia de Sonia Rocha. *Revista de Administração Pública*, 51(2), 294–311. <https://doi.org/10.1590/0034-7612162786>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (s.f.). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recuperado de from <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Universidade Estadual da Paraíba. (2006). *Resolução UEPB/CONSEPE 06/2006: Define a Política de Reserva de Vagas para cursos de Licenciatura e Bacharelado*.
- Universidade Estadual da Paraíba. (2014). *Resolução UEPB/CONSEPE/054/2014*. Diário Oficial do Estado. <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/wp-content/uploads/sites/7/2015/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-058-2014-Reformula-a-Pol%C3%ADtica-de-Cotas-na-UEPB.pdf>
- Universidade Estadual da Paraíba. (2019). *Resolução UEPB CONSEPE 0223/2019. CONSPE*. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. <https://proreitorias.uepb.edu.br/proex/download/resolucao-consepe-0221-2019-regulamenta-o-programa-de-bolsa-de-extensao-probex/>
- Universidade Estadual da Paraíba. (s.f.) *Notícias: Seminário para debater democratização e implantação de cotas raciais na UEPB abre inscrições*. <https://www.uepb.edu.br/seminario-para-debater-democratizacao-e-implantacao-de-cotas-raciais-na-uepb-abre-inscricoes/>
- Universidade Estadual da Paraíba. (s.f.). *Assistência Estudantil*. PROEST. <http://proreitorias.uepb.edu.br/proest/assistencia-estudantil/>
- Universidade Estadual da Paraíba. (s.f.). *Histórico*. <https://www.uepb.edu.br/a-uepb/historico/>
- Veiga, C. (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: Uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educaçao*, 13(39), 502–516. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000300007>
- Venturini, A. (2017). Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1292–1313. <https://doi.org/10.1590/198053144438>

- Venturini, A. (2019). *Ações Afirmativas nos Programas de Pós-graduação Acadêmicos de Universidades Públicas*. GEMAA. <http://gema.iesp.uerj.br>
- Vilela, R. (2003). O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, 21(2), 431-466.
- Violin, L., y Porto, L. (2011). *Formação da identidade e evasão escolar universitária na UTFPR*. EDUCERE. [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5945\\_2935.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5945_2935.pdf)
- Weisskopf, T. (2004). Impact of Reservation on Admissions to Higher Education in India. *Econommic and Political Weekkly*, 39(39). <https://doi.org/10.2307/4415591>
- Weschenfelder, V., y Silva, M., (2018). A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. *Revista Análise Social*, 2(227), 308-330.
- Young, I. (2006). Representação política, identidade e minorias. *Lua Nova*, (67), 139-190.
- Zanfelici, T. (2008). A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. *Educar*, 32, 253–256. <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a17.pdf>.

## **ANEXOS**

### **DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**

#### **AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS EM UMA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA PARAÍBA – BRASIL.**

Eu, MARIA DO SOCORRO BARBOSA E SILVA, Professora da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do RG:763.680/PB, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e me comprometo acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

**Campina Grande, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

---

Pesquisador Responsável

Orientador

---

Orientando

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **Ações afirmativas no ensino superior: estudo sobre a política de cotas sociais em uma Universidade do Estado da Paraíba – Brasil**, sob a responsabilidade de: **Maria do Socorro Barbosa e Silva** e do orientador, José Pereira da Silva de forma totalmente voluntária. Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Tem como objetivo geral, avaliar a efetividade da política de cotas sociais nos cursos da área de saúde da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, nos anos de 2014 a 2019.

Os sujeitos que farão parte desse estudo são discentes cotistas dos cursos de graduação da área de saúde, Fisioterapia, Farmácia e Bioquímica, Odontologia, Enfermagem, Psicologia, Educação Física e Ciências Biológicas (diurno e noturno), da Universidade Estadual da Paraíba que ingressaram em 2014.2 e que irão concluir o curso em 2019.2.

Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

A coleta dos dados será através de dados sociodemográficos contidos em arquivos na Coordenadoria de Tecnologia de Informação e Comunicação – CTIC/UEPB, uma Entrevista semi-estruturada e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo.

Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.). Terá garantido o anonimato e guardado sigilo de dados confidenciais.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários desta pesquisa e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ao voluntário e, portanto, não há necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da instituição responsável.

Caso sinta necessidade de contatar o pesquisador durante e/ou após a coleta de dados, poderá fazê-lo pelo telefone (83) 8883-6259 (Maria do Socorro Barbosa e Silva). Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse;

### CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa “**Ações afirmativas no ensino superior: estudo sobre a política de cotas sociais em uma Universidade do Estado da Paraíba – Brasil**”, e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu \_\_\_\_\_ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Assinatura do Participante**

**Assinatura do Pesquisador**

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “**Ações afirmativas no ensino superior: estudo sobre a política de cotas sociais em uma Universidade do Estado da Paraíba – Brasil**”, poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores (Maria do Socorro Barbosa e Silva e José Pereira da Silva) a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 05 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (nome completo do pesquisador responsável), e após esse período, serão destruídos e,

Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A**

#### **ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1 – O que você entende por Sistema de Cotas?
- 2 – Você considera que as condições de seu ingresso na UEPB foram igualitárias comparadas aos outros alunos da universidade?
- 3 – Do ponto de vista pessoal e profissional o que a condição de ser “cotista” lhe ajudou?
- 4 – Quais auxílios você recebe da política de assistência estudantil da UEPB? Eles são suficientes para sua permanência na universidade?
- 5 – Com relação aos programas da PROEST, quais você considera importantes e quais ela ainda não oferece e poderia oferecer?
- 6 – Fale um pouco da sua experiência na universidade, com os colegas cotistas, não cotistas, professores e técnicos administrativos?
- 7 - Sente ou já sentiu algum de discriminação por ser aluno (a) cotista? Se sim, qual tipo?
- 8 - Na sua opinião o ingresso de alunos cotistas/baixa renda na Universidade é uma estratégia para reduzir as desigualdades sociais?
- 9 – Como aluno cotista, quais as dificuldades encontradas na universidade ao longo do curso?

## APÊNDICE B

### TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

Esta é uma pesquisa sobre: **Ações afirmativas no ensino superior: estudo sobre a política de cotas sociais em uma Universidade do Estado da Paraíba - Brasil**, que tem como finalidade contribuir com dados que consolidem informações relacionadas às diferenças significativas e causas nas taxas de evasão entre as formas de ampla concorrência e cotas sociais, o desempenho dos cotistas, as dificuldades encontradas na universidade pelos alunos cotistas, as mudanças na realidade individual e social a partir da inclusão universal, avaliando o desempenho dos alunos cotistas dos cursos de graduação da área de saúde do centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba. Neste sentido, solicitamos a sua participação e desde já agradecemos.

Por favor, escreva a(s) primeira(s) palavra(s) que vier(em) a sua mente a partir dos estímulos abaixo escritos.

*Cotas Sociais*

*Inclusão Social*

*Assistência Estudantil*

*Eu*