

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marisa Helena Erig

**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM CONTEXTOS EMERGENTES:  
EXPERIÊNCIAS DE  
PARTICIPANTES DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Políticas Públicas em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Luz Sisson de Castro e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Costa Morosini.

Porto Alegre

2016

**E68e**

Erig, Marisa Helena.

Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS. / Marisa Helena Erig. – Porto Alegre, 2016.

95 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marília Costa Morosini

1. Educação Superior. 2. Políticas de Educação. 3. Ações Afirmativas. 4. Sistema de Cotas. 5. UFRGS. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

**CDD 378.81**

## RESUMO

Nas duas últimas décadas, houve uma significativa expansão da educação superior brasileira em relação aos seguintes aspectos: número de instituições, criação de novos cursos e aumento de ingressantes, de matrículas e de concluintes. Parte do crescimento esteve em sintonia com as políticas globais para promover a inclusão social, em especial o acesso de grupos historicamente excluídos deste nível educacional. A democratização do acesso possibilitou o ingresso de estudantes oriundos de camadas populares por meio de uma política de reserva de vagas em instituições federais e do Programa Universidade para Todos em instituições particulares. O presente estudo teve a intenção investigar a adaptação dos estudantes cotistas às exigências da universidade, tendo como problema de pesquisa a permanência dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas. Abordamos a política de ação afirmativa na educação superior, a reserva de vagas para ingresso e a permanência, em uma instituição federal, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela ótica do estudante beneficiário dessa política. A orientação teórico-metodológica para analisar o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS teve como referencial a abordagem do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe. A investigação por meio de entrevistas semiestruturadas teve como modelo de análise os princípios da análise textual discursiva, sendo levantadas categorias emergentes. A primeira delas, o contexto sociocultural dos estudantes, revelou o perfil dos alunos como estudantes de primeira geração. Também observamos o posicionamento da família e do aluno em relação ao ingresso na educação superior. Ao abordar a trajetória de formação, desde a preparação para o ingresso, a persistência na permanência, a influência do professor no processo ensino-aprendizagem e no desempenho acadêmico do aluno, percebemos os desafios enfrentados pelos estudantes para manterem-se na universidade. Por fim, ressaltamos a percepção dos alunos cotistas em relação ao Programa de Ações Afirmativas da universidade, mostrando que os estudantes vislumbram as cotas como via de acesso à educação superior e como possibilidade de mobilidade social, não deixando de relatarmos, por outro lado, a discriminação, ainda que de forma velada, dentro da comunidade universitária. Na avaliação da política de cotas, os estudantes apontam a necessidade de ajustes, levando em consideração o perfil do aluno cotista. Concluimos que os estudantes entrevistados percebem a política de cotas na universidade como necessária para o ingresso e insuficiente para a permanência.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Acesso. Ingresso. Permanência. Ação Afirmativa. Cotas. Políticas de Educação. UFRGS. Contextos Emergentes.

## ABSTRACT

Over the last two decades there has been a significant expansion of Brazilian higher education in terms of the following aspects: number of institutions, creation of new courses and higher enrollment rates, as well as higher completion rates. Part of this growth has gone together with general policies in order to promote social inclusion, especially a share of the population historically strange to that educational level. The access democratization has granted students from popular society layers a way in through a policy of quotas at federal institutions and through the program “Universidade para Todos” at private institutions. The present study aimed at investigating the adaptation of such students to university demands, as well as their permanence at those institutions. This study has taken higher education on an affirmative action, the quotas, and students’ permanence in the course at a federal institution (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), through a quotas student point of view. The theoretical methodological orientation to analyse UFRGS’s “Programa de Ações Afirmativas” (Affirmative Actions Program) was based on the policy cycle approach: influence context, text production context, and practice context, by Stephen Ball and Richard Bowe. The semi-structured investigation used as a model the principles of discursive textual analysis, and approached emerging categories. The first of them, the student's sociocultural context, revealed the students’ profile as a first generation ones. It has also been observed the students’ and their families’ position toward higher education. When taken into account, educational background, from preparation to the enrollment, permanence willingness, teacher’s influences in the learning process and student’s academic performance, it’s noticeable how challenging it can be for these students to stay at university. Ultimately, this study highlights quotas students’ perceptions on the university’s Affirmative Actions program, thus showing that students understand the quotas program as a way into higher education and as way of social mobility. Nonetheless, these students also related they have suffered veiled discrimination in the academic community due to their quotas access to the university. When evaluating the quotas policy students agree on the need for adjustments to the system, taking into account the quotas student’s profile. As a conclusion we notice students see the quotas policy at university as a way in and also not enough to grant permanence.

Keywords: Higher Education - Way in - Enrollment - Permanence - Affirmative Action - Quotas - Educational Policies - UFRGS - Emerging Contexts.

## LISTA DE SIGLAS

CAAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

CAPEIN – Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CLT – Consolidação das leis do Trabalho

CONSUN – Conselho Universitário

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Enem – Exame Nacional de Ensino Médio

Fies – Fundo de Financiamento Estudantil

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos

PAG – Programa de Apoio à Graduação

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Reserva de Vagas para Pretos, Pardos e Indígenas

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

Proies – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão

ProUni – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAE – Secretaria de Assuntos Estudantis

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

UENF – Universidade Estadual Norte Fluminense

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
1.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA: MUDANÇAS DO CONTEXTO .....	8
1.2 COTAS E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PANORAMA DE ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O TEMA.....	11
1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	13
<b>2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS NA PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN J. BALL .....</b>	<b>14</b>
2.1 CONTEXTO DA INFLUÊNCIA.....	16
<b>2.1.1 A trajetória da educação superior no Brasil: da educação das elites à expansão do acesso através de instituições privadas.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.2 Políticas de democratização do acesso em instituições de Ensino Superior públicas...21</b>	<b>21</b>
2.2 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO.....	28
<b>2.2.1 Ação afirmativa: discussões e formalização da política.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.2 Políticas afirmativas no Brasil.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.3 A história das cotas na educação superior no Brasil.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.4 Programa de ações afirmativas na UFRGS.....</b>	<b>36</b>
2.3 CONTEXTO DA PRÁTICA.....	39
<b>2.3.1 Mobilização de recursos institucionais: formas de ingresso e apoio à permanência.....</b>	<b>39</b>
<b>2.3.2 Estudantes em contexto emergente.....</b>	<b>46</b>
2.3.2.1 Formas de aproximação da realidade.....	47
<b>2.3.3 Análise das entrevistas.....</b>	<b>54</b>
2.3.3.1 O contexto sociocultural dos estudantes: uma diversidade emergente na universidade...54	54
2.3.3.1.1 Estudantes de primeira geração.....	57
2.3.3.1.2 Posicionamento da família e do estudante em relação à educação superior.....	59
2.3.3.2 Trajetória de formação.....	62
2.3.3.2.1 Tecendo o ingresso na educação superior.....	63
2.3.3.2.2 Os desafios da permanência.....	65

2.3.3.2.3 Avaliação dos estudantes sobre o processo ensino-aprendizagem.....	70
2.3.3.2.4 Motivação e persistência.....	74
2.3.3.3 Percepção da experiência pelos alunos cotistas.....	75
2.3.3.3.1 Cotas como via de acesso à educação superior.....	75
2.3.3.3.2 Mobilidade social e discriminação: duas faces das cotas.....	77
2.3.3.3.3 Avaliação da política de democratização do acesso à educação superior.....	79
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>90</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a política de inclusão social no Ensino Superior, feita por reserva de vagas, em uma instituição federal. Tem a intenção de contextualizar a permanência de estudantes, ingressantes pela modalidade egresso do ensino público, por meio de relatos de experiências vividas nesse contexto. São trazidas as trajetórias de formação de estudantes cotistas, dando ênfase na mobilização de recursos pessoais e institucionais utilizados para manter o vínculo e obter desempenho acadêmico satisfatório. Coletamos informações através de relatos escritos e orais que revelaram o modo de se organizar, de estudar e de resolver os problemas que surgiram durante o percurso da graduação.

O primeiro passo do estudo consistiu no levantamento de produções científicas existentes sobre o tema – permanência de estudantes cotistas na universidade –, o qual abrangeu pesquisas publicadas pela CAPES, repositórios de Universidades e obras publicadas, sendo seguido de uma definição dos objetivos.

A orientação teórico-metodológica para analisar o programa da política de ações afirmativas na UFRGS tem como referencial a abordagem do ciclo de políticas formulada Stephen Ball e Richard Bowe. Para esses autores, o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo no qual as políticas são formuladas e recriadas. Três ciclos são os principais: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática.

No contexto da influência é apresentado um panorama histórico da educação superior no Brasil, contemplando a trajetória da educação superior nesse país, desde a criação das primeiras universidades até chegar ao contexto em que é implantada a política de ação afirmativa e inclusão social no Ensino Superior. No contexto da produção são trazidos textos oficiais e legislativos que definiram a forma de implantação da política de ação afirmativa na universidade. No contexto da prática foram realizadas entrevistas com estudantes que ingressaram na universidade por meio da política de ação afirmativa. As informações são coletadas por relatos escritos e histórias orais que revelam as estratégias de permanência na universidade.

A análise do estudo empírico utilizou princípios da metodologia análise textual discursiva: decomposição do *corpus* dos textos das entrevistas em unidades de significação, categorização, levantamento de categorias principais e subcategorias emergentes, e posterior construção do metatexto de cada categoria, um esforço de relacionar a categoria com a orientação

teórica. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que remetem ao objetivo do estudo: refletir sobre a abrangência e os limites da política de ações afirmativas na UFRGS relativos à permanência dos estudantes cotistas.

### 1.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA: MUDANÇAS DO CONTEXTO

Na história do desenvolvimento do País, a educação chegou ao *status* de direito social, reconhecido em lei. A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, considera a educação um pré-requisito para o exercício dos direitos e para exercer a cidadania. Através da educação, as pessoas tomam conhecimento de seus direitos e podem se organizar para lutar por eles. A educação como prática social pode se converter em instrumento de redução das desigualdades e de eliminação das discriminações na medida em que consegue intervir nas injustiças sociais e promover a mobilidade social. Políticas públicas positivas foram implementadas na educação superior a fim de corrigir as desigualdades construídas historicamente. Em cada instituição de ensino materializam-se as políticas educacionais e seu sucesso, pontos positivos, fracassos ou pontos negativos devem ser indicadores para pensar novas políticas.

O tema do estudo “Desafios enfrentados pelos estudantes ingressantes na Educação Superior, por meio do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para manter o desempenho acadêmico e garantir a permanência no curso” surgiu da prática como pedagoga, servidora da UFRGS no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, na SAE, atualmente PRAE, na qual tive a oportunidade de acompanhar as mudanças no *campus* da Universidade, a partir da implantação de Programa de Ações Afirmativas, referendado na Decisão 134/2007- CONSUN/UFRGS, de 29 de junho de 2007.

O foco do meu trabalho na instituição era a análise do desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários da assistência estudantil. Até 2005, a análise do desempenho acadêmico era realizada por meio de documentos: comprovante de matrícula e histórico escolar, e o critério era a aprovação mínima em 12 créditos por semestre. A partir de 2006, o desempenho acadêmico

dos alunos da graduação passou a ser baseado na Taxa de Integralização Média (TIM).<sup>1</sup> Os benefícios passaram a ser solicitados de forma virtual, via portal do aluno, podendo ter deferimento automático para quem atendesse ao critério TIM do aluno. Para aqueles alunos que apresentavam TIM inferior a 50% da TIM do curso, foi introduzida a entrevista com a pedagoga.

Nos relatórios de entrevistas ficava evidente que as justificativas dos alunos para o baixo desempenho acadêmico estavam, em sua maioria, relacionadas a questões extraclasse. Baseado nessas informações, eu e uma colega assistente social, Luciane Bello, que fazia a análise socioeconômica dos estudantes solicitantes da assistência estudantil, elaboramos e implantamos o Projeto de Acompanhamento Psicopedagógico e Social dos Alunos Moradores das Casas de Estudantes da UFRGS.

Esta instituição possui três Casas de Estudantes localizadas em três *campi*: Centro, Saúde e Vale, todas sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. O objetivo do projeto era promover a reflexão das vivências de estudantes universitários a partir das suas trajetórias de vida. Percebemos que o desempenho acadêmico estava relacionado a questões além da universidade, como falta de identificação com o curso, problemas pessoais ou familiares, dificuldades financeiras, questões de saúde, dificuldades de adaptação à vida acadêmica devido à exigência dos conteúdos e falta de conhecimento prévio, que deveria ter sido adquirido no Ensino Médio. O projeto teve duração de um ano e meio. Foi uma experiência satisfatória pelos resultados apresentados no desempenho acadêmico dos alunos. Também, através do projeto e das entrevistas, foram posteriormente criados novos benefícios para atender as necessidades trazidas pelos estudantes. Desde então, adquirimos um olhar mais abrangente para as questões do desempenho acadêmico, passando a questionar o que estava oculto nos resultados acadêmicos obtidos pelo aluno.

A partir de 2012, a avaliação do desempenho acadêmico do discente passou a ser regida pela Resolução N° 19/2011 do CEPE, a qual está baseada na entrada e saída do discente no Controle de Matrícula, no Regime de Observação do Desempenho (ROD) e Desligamento por Insuficiência de Desempenho. Assim, o acompanhamento do desempenho acadêmico, para obtenção dos benefícios da assistência estudantil, passou a ser realizada com base na referida Resolução. Embora, por um período de adaptação à nova norma, os benefícios passassem a ter

---

<sup>1</sup> A Taxa de Integralização Média (TIM) de um currículo é o número de créditos necessários para sua integralização, dividido pelo número de etapas de sua seriação aconselhada (Resolução 19/2011 CEPE, Art. 3°). TIM do aluno (número de créditos obtidos/número de matrículas no curso) igual ou superior a 50% da TIM do respectivo curso.

suas solicitações deferidas mesmo com desempenho acadêmico insatisfatório, a entrevista permaneceu com o objetivo de ser um espaço de escuta onde o estudante analisava os motivos que o levaram a obter desempenho insatisfatório. Nesse momento eram fornecidas informações sobre a forma de avaliação de desempenho da UFRGS e levantadas possibilidades de recuperação do desempenho. Quando necessário, o aluno era encaminhado para o serviço de psicologia da PRAE ou para atendimentos disponíveis na UFRGS, como o NAE, que oferece oficinas em orientação profissional para alunos que desejam repensar sua escolha de curso; apoio ao estudo e aprendizagem para alunos que buscam desenvolver estratégias de estudo e organizar seu tempo; e planejamento de carreira para alunos interessados em definir e alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais durante o curso ou no momento de transição para o mercado de trabalho.

Muitos alunos conseguiram melhorar o desempenho acadêmico com o auxílio dos benefícios e do acompanhamento psicossocial especializado e foram considerados “*cases de sucesso*”, demonstrando resiliência e superação. Contudo, outros permaneceram muitos semestres na mesma situação (retenção) ou se desvinculavam da universidade (evasão). A avaliação do desempenho acadêmico na universidade parece estar pautada prioritariamente no esforço pessoal do aluno.

Com o advento do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, a partir do concurso vestibular 2008, surgiram novas modalidades de ingresso que modificaram o perfil do estudante da UFRGS, tornando o público mais heterogêneo e mais parecido com o Brasil, pois várias etnias e classes sociais passaram a fazer parte do *campus* universitário.

A reserva de 30% das vagas oferecidas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da UFRGS, estava voltada para o ingresso de candidatos egressos do sistema público de Ensino Fundamental e Médio, sendo metade das vagas destinada a candidatos autodeclarados negros egressos do sistema público de Ensino Fundamental e Médio. A ocupação das vagas se deu mediante aprovação no concurso vestibular ou nos processos seletivos dos cursos técnicos. Também foram criadas 10 vagas suplementares para candidatos indígenas, em cursos definidos pela comunidade indígena, através de processo seletivo específico de responsabilidade da CAPEIN.

A Decisão 134/2007 – CONSUN/UFRGS previa ações por parte dos estudantes, técnico-administrativos e docentes para apoiar a permanência na Universidade dos alunos cotistas. Dessa

forma, a gestão do trabalho sofreu modificações em função da demanda, principalmente no que se refere ao atendimento às necessidades de manutenção na Universidade.

Ao acompanhar o processo de implantação da política de ação afirmativa de acesso à educação superior na UFRGS, no que se refere ao desempenho acadêmico e à permanência na universidade, observei as estratégias que alguns estudantes cotistas utilizavam para se manter na universidade, como se organizavam no curso, principalmente nos primeiros semestres, para manter um desempenho mínimo e avançar mesmo diante das adversidades.

Segundo avaliação institucional do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, realizado pela CAAF, período avaliado de 2008 a 2012, após cinco anos de implantação do Programa de Ação Afirmativa, fica demonstrado que o resultado do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pelo acesso universal e dos estudantes egressos de escola pública parece ser similar.

Contudo, pelo contato com alguns alunos cotistas, foi possível observar que a trajetória acadêmica apresenta diferenças significativas. Para os estudantes de acesso universal, o ingresso no nível superior pode ser apenas a continuidade dos estudos, já para os estudantes egressos do ensino público, estar na universidade pública é, muitas vezes, uma árdua conquista.

Algumas histórias relatadas por estudantes cotistas, durante as entrevistas, chamaram atenção especialmente pela determinação dos estudantes em dar prosseguimento ao Ensino Superior na UFRGS, mesmo trazendo dificuldades de diferentes origens (financeira, familiar, pessoal, escolar) que, de alguma forma, interferiam na obtenção de resultados favoráveis no desempenho acadêmico. Assim, percebi que o entrelaçamento da vida universitária com a história de vida desses estudantes constituía um campo de pesquisa, pois convidava a refletir sobre a influência do contexto social, econômico e cultural do aluno sobre a constituição da vida acadêmica.

## 1.2 COTAS E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PANORAMA DE ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O TEMA

Quivy (2005) comenta que, quando iniciamos um estudo, estamos impregnados de preconceitos e para sair de uma situação, senso comum que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo, é preciso ser realizada a construção do estado de conhecimento do tema, buscando

abordagens diversificadas do fenômeno estudado, apontando questões teóricas para a prática da pesquisa articulada à realidade nacional. Morosini (2015) ressalta que a consulta, sistematização e análise do que foi produzido, ou seja, a produção científica em relação à área de estudo, é importante para fundamentar a dissertação, isto é: “Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI, 2015, p. 102).

A construção do estado de conhecimento sobre o tema foi realizada a partir de pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES. A produção examinada compreende o recorte de tempo de 2008 a 2012. A temática da pesquisa versa Cotas na Educação Superior e Permanência no Ensino Superior com o objetivo de identificar como é apresentada, em pesquisas acadêmicas, a questão das ações afirmativas na educação superior, no que se refere ao acesso e à permanência. A metodologia no estudo da pesquisa bibliográfica foi de caráter qualitativo exploratório, sendo realizada a leitura flutuante do material reunido com o tema Ações Afirmativas na Educação Superior.

No banco de teses da CAPES, nas produções foram identificadas as questões de inclusão social e acessibilidade, nas quais os estudos estão voltados para a política de inclusão de estudantes com deficiências no Ensino Superior; experiências de universidades com a implantação de políticas positivas de democratização do acesso, abordando o ProUni e as cotas raciais e indígenas na educação superior. No recorte temporal de 2011 a 2012 foram encontrados 15 trabalhos acadêmicos relativos ao assunto inclusão. No mesmo período, seis trabalhos acadêmicos foram realizados sobre o ProUni. Afrodescendentes e cotas raciais foi um tema abordado em 22 trabalhos, entre teses e dissertações, no período de 2008 a 2012. Indígenas na educação superior apareceu em quatro trabalhos acadêmicos entre 2011 e 2012. Duas dissertações de mestrado do repertório digital da UFRGS foram significativas na compreensão do tema do estudo por tratarem a questão da permanência em perspectivas complementares: uma traz a permanência de alunos cotistas negros como resultante de um processo pessoal de resiliência (BELLO, 2010), e outra mostra que “tornar-se igual” é uma estratégia do estudante cotista negro viabilizar a sua permanência (DOEBBER, 2011).

O livro *Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados*, organizado por Costa (2012), com artigos referentes à política de ações afirmativas de cotas na

educação superior brasileira, faz uma avaliação dos 10 anos de implantação da política. O panorama apresentado pelos autores auxilia na compreensão da diferenciação ideológica entre cotas raciais e cotas sociais, trazendo o debate contra e favor das cotas para negros na universidade e a forma como as cotas, inicialmente pensadas como raciais, foram se transformando em cotas sociais, vinculadas à pertença do aluno na instituição de ensino público.

### 1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

A pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a abrangência e os limites da política de ações afirmativas da UFRGS quanto à permanência de estudantes egressos do ensino público, tomando como base as experiências relatadas pelos cotistas. Como objetivo específico, pretende-se trazer a experiência de estudantes que ingressaram por reserva de vagas através do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS para investigar como esses estudantes de classes populares organizam-se na manutenção da vida acadêmica.

O relato das experiências dos estudantes é o alicerce para esta pesquisa, experiência provocadora de mudanças, trazendo o conceito de experiência como um acontecimento, o qual produz algum tipo de modificação, fazendo o indivíduo ver o mundo de várias outras maneiras. (PEREIRA, 2014).

## 2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS NA PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN J. BALL

Stephen J. Ball (2011) realizou um levantamento de pesquisas sobre políticas públicas e verificou que os estudos em políticas educacionais enfocam as relações de classes, a reprodução das desigualdades sociais, as relações entre política e justiça social e as interconexões entre perspectivas macro e microcontextuais. Stephen Ball e Richard Bowe formularam em 1992 a abordagem do ciclo de política (*policy cycle approach*), que analisa a trajetória da política para capturar as formas pelas quais as políticas evoluem, modificam-se e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como observar suas incoerências e seus efeitos, impactos provocados pela implementação.

Segundo Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de política vem sendo utilizada para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais desde sua formulação inicial até sua implantação no contexto da prática e seus efeitos. Essa abordagem é proposta como um referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais. O autor explica que Ball e Bowe no livro *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology* (1992), apresentam o ciclo de políticas como um ciclo contínuo, constituído por três contextos: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática. Na versão inicial caracterizaram o processo político como um ciclo contínuo constituído por três facetas: *a política proposta*, as intenções; *a política de fato*, os textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta e são base para a política ser posta em prática; e *a política em uso*, os discursos e as práticas institucionais que emergem da implantação da política. Entretanto, depois rejeitaram tal modelo por separar a fase da formulação e da implementação, pois acreditam que o foco da análise de políticas deve incidir na formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo no qual as políticas são formuladas e recriadas. Três ciclos são os principais: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados sem dimensão temporal ou sequencial; cada um deles apresenta lugares e grupos de interesses e envolve disputas e embates.

O primeiro, *contexto de influência*, é onde os discursos políticos são formulados, há disputa entre grupos de interesse, sejam locais, globais ou internacionais e agências que exercem influência sobre a criação de políticas nacionais. Nesse contexto, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política, incluindo o contexto da estratégia e ação política, processo através do qual as políticas são mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre a política muda. O segundo, *contexto de produção de texto*, é quando os textos políticos resultam de disputas e acordos. O terceiro, *contexto da prática*, é onde a política é implementada e está sujeita a interpretações e recriações, onde também estaria o contexto de resultados/efeitos que podem provocar mudanças significativas na política original. Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball rejeita a ideia de que políticas são implementadas porque isso sugere um processo linear:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (BALL, 2009, p. 305).

Em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados/efeito e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados/efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Nesse contexto, a política é analisada em termos de seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura, e os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. O contexto da estratégia política identifica as atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou produzidas pela política investigada.

Utilizaremos a abordagem do ciclo de políticas para realizar a análise do programa de ações afirmativas da UFRGS. Por uma questão didática, os contextos estão colocados

separadamente, mas sabemos que estão interligados, exercendo influências um sobre o outro, sem uma sequência temporal. Neste estudo, nos deteremos principalmente no contexto da prática, a fim de ver a política a partir do beneficiário que dá significado a ela.

## 2.1 CONTEXTO DA INFLUÊNCIA

O contexto de influência são as disputas anteriores, em nível macro e micropolítico, à formulação dos textos oficiais e legislativos. Com o objetivo de entendermos a origem do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, recorreremos aos antecedentes e propulsores da política de ação afirmativa no Ensino Superior no Brasil até chegar à inclusão social através de reserva de vagas nas universidades, por meio de um estudo sobre a trajetória da Educação Superior no Brasil.

### **2.1.1 A trajetória da educação superior no Brasil: da educação das elites à expansão do acesso através de instituições privadas**

A visão da educação superior como um bem público e com papel estratégico no desenvolvimento da sociedade, em especial em países em desenvolvimento, é relativamente recente. Essa nova forma de ver a educação superior demandou investimentos e uma nova lógica de valores, a qual foi sendo construída dentro de um processo de globalização.

A educação no Brasil tem, na sua história, o legado colonial de educação para a elite. A formação no Ensino Superior, destinado aos filhos de grandes proprietários de terra, era em curso de Direito, realizado na Universidade de Coimbra ou de Bolonha, ou em curso de Medicina, feito na Universidade de Paris. O Ensino Superior, desde sua origem, foi direcionado às classes dominantes; para as classes populares, posteriormente, foram criados cursos profissionalizantes de curta duração e rápida inserção no mercado de trabalho. O Estado organizou o sistema educacional pensando nas classes sociais a fim de que seus membros reproduzissem o meio onde vivem; assim, determinadas camadas irão até determinadas etapas.

Bastos (2014) traz o percurso histórico do Ensino Superior no Brasil, começando no século XIX, quando foram criadas as primeiras cátedras isoladas de Ensino Superior. Para o acesso, o ingresso dependia da aprovação nos exames de estudos preparatórios, com exceção

dos alunos do Colégio Pedro II, a escola oficial. A partir de 1915, passa a ser exigido o diploma de conclusão do ensino secundário e instituído o exame vestibular para ingresso no Ensino Superior, com aprovação classificatória para um delimitado número de vagas. Nesse período havia 35 instituições de Ensino Superior, públicas e privadas. Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro.

A escolarização de massa surgiu com a urbanização. A educação passou a ser vista como um pré-requisito para o exercício da cidadania. Os sistemas educativos se constituem como meio de afirmação do estado-nação, colaborando para a consolidação da identidade nacional. Nesse sentido, o Projeto Republicano contemplava a descentralização da educação primária e centralização do Ensino Superior e Médio. O Estado era o Estado educador, o qual assumiu a educação. Cabiam aos estados a educação primária e média e, ao governo federal, as universidades.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, do qual o primeiro ministério foi de Francisco Campos. Medidas importantes foram tomadas, como o decreto que afirmava ser preferível o sistema universitário ao das escolas superiores isoladas. Estabeleceu-se como exigência para a fundação de uma universidade a existência de três unidades de Ensino Superior – as Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. Outra medida importante foi a reforma do ensino secundário, o qual passou a ter uma homogeneização, aumentou o tempo de duração e passou a ser, também, propedêutico, com o objetivo de superar o regime de cursos preparatórios e exames parcelados como forma de comprovação da escolaridade, pois, até então, havia exames preparatórios para certificar esse nível de ensino porque os Liceus não eram reconhecidos. Mais tarde, com a Reforma Capanema, foi promovida a nacionalização do ensino e, com as Leis Orgânicas do Ensino Secundário de 1942, foi reorganizado o ensino secundário em ciclos ginásial e colegial.

No Rio Grande do Sul, o ensino superior teve início com a Imperial Escola de Medicina Veterinária e de Agricultura Prática, de Pelotas, criada em 1883, através de um decreto do Imperador. Em 1887 passa a se denominar Fundação do Lyceu de Agronomia, Artes e Offícios e em 1889 recebe nova denominação Lyceu Rio-Grandense de Agronomia e Veterinária, passando efetivamente a curso superior. Em 1934 passa a chamar-se Escola de Agronomia Eliseu Maciel. Em 1967, a Universidade Rural do Sul passa a pertencer ao Ministério da Educação e

Cultura e a Escola passa a se chamar Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Em 1969, é implantada a Universidade Federal de Pelotas. (<http://wp.ufpel.edu.br/faem/historico/>)

A história da UFRGS teve início em 1895, com a fundação da Escola de Farmácia e Química e, em seguida, a Escola de Engenharia. Em 1900, foi fundada a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e Faculdade de Direito. Em 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, formada pelas Escolas de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com a Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; e o Instituto de Belas Artes. Em 1947, a Universidade de Porto Alegre passou a se denominar Universidade do Rio Grande do Sul e, em 1950, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, quando passou para a esfera administrativa da União, conforme descrito no *site* da UFRGS (<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>).

De 1920 a 1945, foram criadas cinco universidades. Em 1930, eram 86 instituições de Ensino Superior e, em 1945, eram 181, sendo 60% das instituições no setor privado. A partir de 1946, foram criadas as primeiras universidades católicas, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, em 1948, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. De 1945 a 1961 já eram 21 universidades federais, 13 universidades confessionais e duas universidades particulares. Um dos fatores do crescimento de matrículas no Ensino Superior foi o Ensino Médio profissionalizante possibilitar o ingresso no Ensino Superior, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961 concedeu para todo o diploma de conclusão do Ensino Médio, propedêutico ou profissionalizante, o direito ao acesso à universidade, igualando todos os egressos do Ensino Médio no acesso ao Ensino Superior (BASTOS, 2014).

As políticas educacionais sempre estiveram vinculadas a interesses de grupos hegemônicos, em diferentes momentos históricos, como parte do projeto de País. José Rodrigues (2010) mostra que o primeiro objetivo do Brasil era tornar-se uma nação industrializada, depois um país desenvolvido e de economia competitiva, direcionando a educação para esse sentido.

Assim, no regime militar, houve ampliação do Ensino Fundamental, compreendido da 1ª a 8ª séries, e em cada estado foi criada uma Instituição Federal de Ensino Superior. Nos anos 1960, a classe média urbana pressionou por mais vagas na universidade. A reivindicação foi

atendida pelos governos militares com ampliação do número de instituições privadas de educação superior. Em 1968, a Lei nº 5.540, que fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, estabelece a unificação do exame vestibular, o qual passa a ser classificatório, com o chamamento dos candidatos até o limite de vagas. O vestibular, ao selecionar, também restringe o acesso de estudantes às vagas limitadas. Além disso, institui, no Ensino Superior, o ciclo básico, o sistema de créditos e cursos de licenciatura de curta duração.

Na década de 1980, ocorre o processo de redemocratização. Carvalho (2012) escreve que, na história do Brasil, houve maior ênfase nos direitos sociais devido à supremacia do Estado e do poder executivo, depois vieram os direitos políticos e civis. No século XX, no período de 1930 a 1964, o Brasil apresentou avanços nos direitos sociais e, com a construção da democracia, após a ditadura militar, apareceu com força a palavra cidadania, tanto que a Constituição de 1988 foi denominada Constituição Cidadã. Segundo o autor, cidadania implica igualdade social, combina liberdade, participação e igualdade para todos. A construção da cidadania se dá à medida que as pessoas passam a se sentir parte de uma Nação e de um Estado.

A Constituição Federal de 1988 define o Brasil como Estado Democrático de Direito: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos diretamente.” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Dragone (2013) explica que Estado Democrático de Direito significa a submissão da ordem jurídica em relação aos valores democráticos e aos interesses coletivos para a transformação do *status quo*. O Estado de Direito tem como característica a submissão do poder estatal à lei, separação de poderes e garantia de direitos individuais. Serve para impedir a ingerência indevida do Estado no âmbito da liberdade civil e da sociedade. O Estado Democrático rege pelo princípio da soberania popular, com a garantia dos direitos fundamentais (direitos humanos reconhecidos e assegurados por uma determinada Constituição).

Após a Constituição de 1988, há uma descentralização da educação, com a municipalização. O Ensino Fundamental ficou de responsabilidade dos municípios, com o Fundeb sendo passado pela União diretamente para os municípios. O Ensino Médio continua sendo de responsabilidade dos Estados. Houve uma descentralização financeira, mas centralização política pedagógica com os Parâmetros Curriculares. Assim, o poder político está

centrado na União, mas há uma descentralização administrativa entre União, municípios e estados. O Ensino Superior permaneceu como competência da União.

Na Constituição Federal de 1988, o Art. 207 faz referência às universidades: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Constituição Federativa da República do Brasil, 1988).

No Brasil, a diferenciação das Instituições de Ensino Superior caracteriza-se essencialmente pela contraposição entre Universidades e outros modelos institucionais que oferecem cursos superiores (Centros Universitários, Faculdades Integradas e Faculdades Isoladas). As universidades são, na realidade, praticamente as únicas que se dedicam à pesquisa acadêmica, enquanto as demais categorias restringem-se, sobretudo, ao ensino, pois não são obrigadas a desenvolver pesquisa e extensão.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2000, ocorreu aumento das instituições privadas, havendo aumento do financiamento público, de forma direta ou indireta, pela redução de impostos e isenção de tributos, para essas instituições. Para Peroni (2008), as privatizações tiveram respaldo financeiro porque ficava mais acessível ao Estado financiar e controlar os resultados através de avaliações baseadas em padrões internacionais. Durante o período de 1996 a 2006, o setor privado passou por um crescimento de cursos de mais de 324%, e o setor público, mesmo tendo tido um crescimento significativo, representou 120%. (DUARTE; CASTANHEIRA, 2009 apud AKKARI, 2011).

Zabalza (2015) lembra que, nas duas últimas décadas, em todos os países, as instituições vêm passando por mudanças, por motivos políticos, como a Declaração de Bolonha, motivos econômicos, com a predominância de discursos neoliberais que forçam a adequação das instituições às exigências do mercado e de novos perfis profissionais. Não faltam, também, motivos pedagógicos, com a incorporação massiva de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o surgimento de novos discursos sobre o necessário protagonismo dos estudantes em relação ao seu aprendizado e o desenvolvimento de competências e, finalmente, os motivos socioeconômicos gerados por flutuações e crises econômicas. Nesse cenário, cresce nas Universidades as pressões por políticas de desenvolvimento e qualidade. Cada país vive essa conjuntura de maneira diferente. Os países emergentes como o Brasil aproveitaram para modernizar suas instituições de Ensino Superior, enquanto os países da Europa estão se

dedicando a pôr em prática as inovações propostas pela Declaração de Bolonha (1999), que é considerado um processo de convergência em direção a um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

Concordamos com Zabalza (2015) ao referir que não é fácil falar de inovação quando nos movemos em um contexto de crise, quando a economia se transforma no tema, mas as Universidades, nem mesmo nessas circunstâncias, podem deixar de falar em inovações:

Una universidad que no innova se situa em vía muerta. No solo no avanzará sino que poço a poço se irá convirtiendo em una institucion amorfa e inútil. La universidad, si no crea es querepite y solo puede aspirar a mantenerse em uma espécie de *stand by* de mera reproduccion de procesos formativos desalineados de lãs necesidades y demandas de uma sociedad cada vez más exigente. (ZABALZA, 2015, p. 172).

É possível verificar que as universidades tiveram mudanças substantivas e uma maior preocupação com a qualidade. Tem melhorado a infraestrutura, mudado as propostas curriculares e modernizado o sistema de gestão porque está mudando a mentalidade sobre o sentido da formação e o papel da universidade e da docência no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Surge, então, uma nova definição do papel formativo das universidades: a formação ao longo da vida. A universidade é a primeira fase de um processo formativo, uma espécie de momento propedêutico que servirá para preparar as fases subsequentes de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. A formação se projeta sobre todo o período da vida profissional; o que importa é sair da universidade em condições de continuar a formação. A ideia básica é preparar os estudantes para que tenham condições de realizar seu próprio projeto de formação e desenvolvimento profissional.

### **2.1.2 Políticas de democratização do acesso em instituições públicas de Ensino Superior**

A maior expansão do Ensino Superior se deu no setor privado, principalmente através do ProUni, criado em 2004 pelo Governo Federal e institucionalizado em 13 de janeiro de 2005 pela Lei nº 11.096. Nas instituições públicas, com o Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, foi instituído o REUNI e criado o PNAES, através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e posteriormente reafirmado pelo Decreto nº 7.234/2010. Ambos foram criados com o

princípio de afirmação da educação superior como uma política de Estado para incrementar o acesso ao Ensino Superior.

No PNE 2001-2010, é explicitado o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país. O relatório PNAD/IBGE mostrou que, em 2005, apenas 10,4% da população entre 18 e 24 anos encontrava-se matriculada na educação superior. Apenas 30% destes frequentavam instituições públicas. A meta era mudar a realidade para 30% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados na educação superior, 40% em instituições públicas. As instituições de Ensino Superior privadas são destinadas às classes menos favorecidas, como revela Akkari (2011, p. 61-62):

no Ensino Superior, a rede privada, apesar de sua expansão quantitativa, endereça-se especialmente às classes médias. Os filhos das elites frequentam, na maioria dos casos, a universidade pública. Eles se beneficiam da qualidade da educação recebida na rede privada, durante o Ensino Fundamental e Médio, para passarem nos processos seletivos de acesso às universidades. Os filhos das classes desfavorecidas, que normalmente frequentam o ensino fundamental e médio público, não estão, na maioria dos casos, preparados para passar nos processos seletivos das universidades públicas. Assim, eles se veem obrigados a buscar as IES privadas.

O significativo investimento das famílias em escolas da rede privada tem por objetivo o sucesso no vestibular, o qual ainda é o processo de seleção mais usado, sendo que 75% dos ingressos nas universidades brasileiras ocorrem por esse processo (INEP, 2008).

Todavia, os resultados dos estudantes no Enem têm sido utilizados como meio complementar do vestibular para acesso às IES. O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar as competências e os conhecimentos dos alunos no final do Ensino Médio. A utilização do Enem como forma de seleção unificada para acesso às universidades públicas federais tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de Ensino Superior, possibilitar a mobilidade acadêmica, e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. As universidades podem optar entre quatro possibilidades de utilização do exame como processo seletivo: como fase única; como primeira fase com o sistema informatizado de seleção unificada; combinado com o vestibular da instituição; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Em sintonia com políticas globais de inclusão, a implantação de políticas de ações afirmativas, com políticas públicas de inclusão social, possibilitou o acesso das camadas populares

ao nível superior, havendo preocupação com a democratização do *campus* universitário brasileiro. A implantação de políticas positivas para o acesso à educação superior iniciou em 2001, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense, através da Lei nº 3.078, implantaram cotas de acesso à universidade para a população negra e parda. Até 2009, 65 universidades federais já haviam implantado algum tipo de política de ações afirmativas.

O sistema de reserva de vagas é o mais adotado, mas não é única forma de política de ação afirmativa e inclusão social nas universidades. Existe também o sistema de pontuação adicional na nota do concurso vestibular, como fez a Universidade de São Paulo (USP), que criou uma bonificação, cujo critério é socioeconômico, denominado Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp). Em 2006 e 2007, foi acrescentado 3% na nota final do vestibular para estudantes provindos de escola pública, aumentando em 26,7% o número de alunos egressos do ensino público. A partir de 2008, a universidade passou a considerar a nota do Enem e aumentou o acréscimo na nota final.

Em 2012, a Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, institui que, em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual ao número de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. No preenchimento das vagas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos *per capita*.

Outra modalidade educacional de Ensino Superior que vem absorvendo parte de estudantes egressos do Ensino Médio é a Educação a Distância (EAD), na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o qual regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB). Segundo Ristoff (2014), cerca de 15% das matrículas da graduação pertencem hoje à modalidade de educação a distância. Os números relativos a ingressos e concluintes, incluindo EAD, aumentaram tanto na categoria pública quanto na privada. Comparando-se as categorias administrativas, pública e privada, para concluintes, o crescimento percentual, de 2010 para

2011, é mais elevado na categoria pública e, no caso de ingressos, a categoria privada apresenta maior crescimento percentual em relação ao mesmo período.

De acordo com dados PNAD (2009-2011), na categoria pública, as matrículas aumentam 7,9% (de 1.643.298, em 2010, para 1.773.315, em 2011), o total de ingressos aumentou 3,1% (de 475.884, em 2010, para 490.680, em 2011) e os concluintes, 14,6% (de 190.597, em 2010, para 218.365, em 2011). A categoria privada, por sua vez, apresenta os seguintes percentuais de crescimento: 4,9% para as matrículas (que passaram de 4.736.001, em 2010, para 4.966.374, em 2011), 8,8% para o total de ingressos (que partiram de 1.706.345, em 2010, e alcançaram 1.856.015, em 2011), e 1,9% para os concluintes (os quais passaram de 783.242, em 2010, para 798.348, em 2011).

Segundo dados do MEC/Inep de 2013, o aluno na condição de matrícula em um curso de graduação presencial tem, em média, 26 anos, e, no curso a distância, 33 anos. Na graduação presencial, metade dos matriculados tem até 24 anos, sendo mais frequente a idade de 21 anos. Na graduação presencial, 25% dos matriculados têm mais de 29 anos e, na modalidade a distância, esse marco eleva-se em 10 anos. A educação a distância revela maior receptividade a um grupo etário ampliado e que não teve a oportunidade de se graduar na idade esperada.

O novo PNE 2011-2020 tem como metas para a educação superior, no que tange ao acesso e à qualidade do ensino, elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e a líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assim como elevar a matrícula na pós-graduação e elevar a qualidade no Ensino Superior pela atuação de 75% dos docentes mestres e 35% de doutores nas IES. O PNE 2011-2020 relaciona o investimento na qualidade da educação básica com a formação dos professores, tendo como meta garantir que todos os professores de educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em cursos de licenciaturas. As estratégias para atingir essa meta contemplam ampliação na concessão de financiamento através do Fies, descontos para os estudantes dos cursos de licenciatura, ampliação de bolsas do ProUni e incentivo à iniciação à docência através da oferta de bolsas do Pibid para alunos das licenciaturas, além da formação de 50% dos professores de educação básica em nível de pós-graduação, *stricto e lato sensu*.

Dentro de uma gestão democrática, o direito à educação se efetiva mediante o planejamento e a implantação de políticas públicas. A satisfação do direito não se esgota na garantia de vaga, mas na prestação positiva do poder público, levando em conta as diferenças de

condições sociais e a existência de diversos atores (professor, gestor, estudantes e comunidade) em diferentes níveis do sistema de ensino. A democratização da educação ocorreu por meio da democratização do acesso para toda a população em todos os níveis e modalidades.

Ristoff (2014) fez um estudo para explorar até que ponto políticas como o ProUni, o Proies, o REUNI, o Sisu, o Fies, a Lei de Cotas nas Instituições Federais (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), o PNAES, a criação de novas universidades e novos *campi* das universidades federais, a política de interiorização e a criação dos Institutos Federais de Educação, entre outras, começaram a alterar o perfil socioeconômico do *campus* brasileiro através da análise dos dados do questionário socioeconômico (QSE) do Enade referentes aos três primeiros ciclos do Enade (2004-2012). Para tanto, foram selecionadas quatro dimensões: a cor do estudante; a renda mensal da família do estudante; a origem escolar do estudante; a escolaridade dos pais do estudante. O objetivo era verificar quanto o perfil dos estudantes se alterou nos três ciclos em questão e em quais áreas/cursos da graduação essas alterações ocorreram de forma mais marcante e mais próxima da representação dos grupos na sociedade brasileira.

Os dados do referido estudo mostram que, em relação à cor do estudante de graduação, o *campus* é 20% mais branco que a sociedade brasileira, pois, segundo dados do IBGE (2010), os brancos representam 48% da população brasileira. Assim, Ristoff conclui que o *campus* não reflete a sociedade, mas aguça as distorções dela, embora seja possível afirmar, de acordo com dados estatísticos, que o percentual de brancos em cursos como Medicina e Psicologia diminuiu. Já a representação percentual de negros no *campus*, em cursos mais competitivos, apresenta percentuais baixos, mas em cursos de licenciatura e de baixa demanda a representação de negros mostra-se igual ou superior à representação percentual na sociedade brasileira. A representação dos pardos é que tem menor representação no *campus*, sendo 20% menor que da sociedade brasileira, a qual é de 43%.

No que se refere à renda familiar do estudante de graduação, foi constatado que o *campus* brasileiro é significativamente mais rico que a sociedade brasileira, na qual apenas 7% das famílias têm renda mensal superior a 10 salários-mínimos. Embora já seja possível detectar mudanças drásticas de perfil socioeconômico, em todos os cursos há um número cada vez menor de ingresso de estudantes ricos.

A origem escolar do estudante de graduação é, em sua maioria, da escola pública, embora estejam longe de refletir os 87% das matrículas do Ensino Médio público. A cada ciclo do Enade

mais estudantes oriundos de escola pública chegam ao *campus*, demonstrando que as políticas de inclusão começam a alterar este perfil. Quanto à escolaridade dos pais, em todos os cursos, sejam eles mais ou menos competitivos, há uma diminuição gradativa de pais com escolaridade superior, indicando que os estudantes de classes populares representam a primeira geração da família a ter oportunidade de chegar à graduação. Dessa forma, Ristoff (2014) conclui que a educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pais sem escolaridade.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), em 2014, publicou um levantamento das políticas de ação afirmativa, enfatizando o impacto da Lei 12.711 sobre o ingresso nas universidades federais. Já em 2013, primeiro ano de implantação da lei, houve uma ampliação de oferta de vagas de 34%, e um incremento de 176% do total de vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas, e de 29,05% da oferta de vagas para estudantes brancos de escolas públicas e baixa renda. Em 2014, teve um incremento de 17,8 % de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas, e de 38% para estudantes brancos de escola pública e baixa renda.

Bastos (2014) afirma que, atualmente, a educação é vista como um serviço com preço. Grupos nacionais estão entrando em redutos regionais, pois o lucro está no Ensino Superior. Também houve um movimento de interiorização de universidades como medida compensatória para o desenvolvimento econômico de regiões atrasadas, um exemplo é a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), criada em 2008, uma IFES multicampi, instalada em Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana, e a Universidade Federal da Fronteira Sul, criada em 2009. Esses movimentos de expansão do acesso ao Ensino Superior estão ligados ao valor que esse nível de ensino tem para o mercado da educação e para os grupos sociais que veem no Ensino Superior perspectivas de acumulação de capital cultural, social e econômico.

Morosini (2014) apresenta uma reflexão sobre a qualidade do Ensino Superior em contextos emergentes, mostrando a necessidade de considerar as demandas locais em um contexto global. Contextos emergentes são configurações em construção na educação superior, observadas em sociedades contemporâneas, as quais vivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas. Consiste na transição entre o modelo de educação tradicional e neoliberal. A educação tradicional apresenta-se voltada para o bem social,

com a ciência e a tecnologia orientadas para o desenvolvimento científico, para a promoção da cultura e a serviço da comunidade, com a universidade representando a geração de conhecimento para a sociedade e reprodução de esquemas culturais da nação. A educação neoliberal aparece orientada ao bem individual e à realização pessoal, satisfazendo os perfis do mercado de trabalho. Nesse sentido, no Brasil, a qualidade do Ensino Superior é marcada pela expansão acelerada, pela privatização e por tendências democratizantes.

A autora identifica três tipos de qualidade da educação superior: isomórfica, da especificidade e da equidade. A qualidade isomórfica propõe cinco tipos de qualidade: excelência, perfeição, atendimento ao objetivo, valor financeiro e transformação analisada segundo padrões acadêmicos, de competência, organizacional e de serviços, havendo agências que avaliam e atestam a garantia de qualidade, sendo a educação superior vista como serviço educacional. Na qualidade da especificidade, a avaliação é realizada por órgãos avaliadores de cada país. A qualidade da equidade propõe tratamento diferenciado para quem é diferenciado, acreditando que as circunstâncias pessoais ou sociais não representam obstáculos para a realização do potencial educacional. Essa concepção identifica o compromisso do estado e das IES com os indivíduos para que, ao término de sua formação, tenham igualdade de atributos. A avaliação da qualidade de equidade analisa o abandono, incluindo o abandono prematuro, que ocorre anterior à entrada no sistema de educação superior; a entrada e a manutenção no Ensino Superior; a evasão de uma universidade; a igualdade de formação e a equidade externa, a posse de igualdade na sociedade e no mercado de trabalho. A qualidade isomórfica, da especificidade e da equidade sofrem interferências da globalização e internacionalização.

Boaventura de Sousa Santos (1999) disserta sobre o contrato social da modernidade, que é a expressão de uma tensão dialética entre regulação social e emancipação social, o qual está assentado em critérios de inclusão/exclusão que dão legitimidade à contratualização das interações econômicas, políticas, sociais e culturais. Nossa sociedade é desigual e hierárquica, fazendo a diferenciação entre incluídos e excluídos, assim como faz escolhas de conhecimentos em detrimento de outros, predominando o modo de ser da sociedade capitalista, na qual as relações econômicas se sobrepõem às relações sociais.

O autor comenta que a organização da economia global e a predominância da exclusão sobre a inclusão provocaram uma transformação no modo de regulação do Estado, modificando sua forma de atuação. O Estado passou a ser articulador dos diferentes atores da sociedade. Ao

incluir o terceiro setor e os organismos internacionais, transferiu responsabilidades e funções para novos atores sociais, articulou a parceria entre público e privado, passando a usar a lógica do privado (eficiência e eficácia) na gestão pública. As parcerias assumiram uma importante parcela na consecução de objetivos públicos que antes recaiam sobre o Estado. O Estado diminuiu sua atuação como executor das políticas públicas, passou a atuar no repasse do dinheiro público para uma instituição privada, a qual é a unidade executora. Aparece, também, na avaliação, no final do processo, como indutor da qualidade, tornando-se o Estado-avaliador.

Almerindo Afonso (2013) acrescenta que a teoria da modernização postula uma cultura educacional mundial comum, tendo como padrões de referência países desenvolvidos. A agenda globalmente estruturada para a educação enfatiza a centralidade da economia capitalista no processo de globalização. O global é entendido como o conjunto de formas econômicas que operam supranacionalmente, discutindo os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre os outros. São estabelecidos, assim, indicadores de qualidade que são comparados internacionalmente, principalmente com os países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse comparativismo pode ser entendido como um mecanismo para legitimar a supremacia educacional de alguns países sobre os outros e constatar a ingerência nos assuntos educativos nacionais. Há interesse na subida de níveis educacionais dos países periféricos e semiperiféricos para a expansão do sistema capitalista mundial.

## 2.2 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

No contexto de produção de texto, realizamos o exame de documentos e textos oficiais que instituíram as políticas de ações afirmativas na sociedade brasileira e, em especial, nas universidades públicas. Também buscamos obras que analisaram a implantação da política de ação afirmativa nas instituições de Ensino Superior públicas. Iniciamos por conceituar ações afirmativas e, posteriormente, discorremos sobre as cotas na universidade, as primeiras experiências e suas repercussões.

### 2.2.1 Ação afirmativa: discussões e formalização da política

Temos diversidades de culturas em um mesmo país e entre diferentes países do globo. A esse caráter plural das sociedades ocidentais muitos autores denominam multiculturalismo. Determinadas “minorias”, identificadas por fatores relativos a classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem são definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o outro”, “o diferente”, “o inferior”. A ação afirmativa está muito relacionada com o multiculturalismo, compartilhando a ideia de diversidade, desigualdade/igualdade e equidade, na qual cada minoria ou grupo discriminado teria direito a seu percentual de representação. Ação afirmativa é uma forma de discriminação positiva, é um instrumento de inclusão social.

O termo ação afirmativa, de acordo com Oliven (2007, p. 30),

refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso desses grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança.

A autora faz uma comparação entre Estados Unidos e Brasil na implantação da política de cotas na universidade, identificando diferenças significativas nas relações raciais nos dois países.

Na América do Norte, as políticas de ação afirmativa surgiram em um contexto de luta pelos direitos civis e de integralização dos negros na sociedade. Nos Estados Unidos, o termo ação afirmativa foi empregado pela primeira vez em 1961, no governo Kennedy, objetivando oportunidades iguais no mercado de trabalho. No estudo sobre ações afirmativas nos EUA, D'Ávila e Lesser (2008) mostram que a formalização das ações afirmativas como política veio com o Decreto de Direitos Civis de 1964, quando as companhias com contratos com o governo federal deveriam demonstrar que não discriminavam e que colocavam em prática ações afirmativas para garantir que sua força de trabalho refletisse a diversidade das pessoas na sociedade. Em 1972, as exigências de tratamento não discriminatório passaram a vigorar também nas instituições educacionais, na contratação de professores e funcionários. A pressão dos movimentos estudantis e a opinião pública, na década de 1970, fizeram com que os governos criassem programas para aumentar o número de alunos sub-representados, grupos de mulheres, negros, indígenas e latinos em quase todas as universidades. Retrocessos e ganhos marcaram o processo da política de ação

afirmativa nas universidades, vista como uma forma de respeitar as diferenças culturais em uma sociedade multicultural.

Para Tessler (2008), o argumento da diversidade, que embasa políticas institucionais que estimulam a presença de todas as vertentes culturais na universidade, beneficia a instituição pela variedade de ideias e pontos de vista gerados pela diversificação do corpo discente. Esse é o argumento principal que sustenta os programas de ação afirmativa norte-americanos. A adoção de cotas no ingresso do Ensino Superior é uma forma de ação afirmativa que desde 1978 é inconstitucional nos Estados Unidos; outros programas de ação afirmativa são utilizados para superar a segregação racial e as desigualdades e promover a integração étnica e racial.

### **2.2.2 Políticas afirmativas no Brasil**

Ahyas Siss (2012) traz uma perspectiva histórica das políticas afirmativas implantadas no Brasil desde o governo de Getúlio Vargas, que em 1931 promulgou a lei de Nacionalização do Trabalho. A lei exigia que o quadro de trabalhadores empregados em estabelecimentos comerciais e industriais fosse formado por, no mínimo, dois terços de trabalhadores brasileiros. O mesmo governo também exigiu que a Guarda Civil de São Paulo, a qual não possuía membros de origem afro-brasileira, recrutasse um contingente de recrutas afro-brasileiros. Mais adiante, outro exemplo é a chamada Lei do Boi (Lei 5.465/1968), pela qual, anualmente, 50% das vagas de escolas superiores de Agricultura e Veterinária são de preferência a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural.

Na Constituição Federal (1988) estão previstas cotas em empresas públicas para pessoas portadoras de deficiência, conforme no Art. 37, inciso VIII: “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.”

Também a Lei 8.213/1991 estabelece cotas no mercado de trabalho, em empresas privadas:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção I - até 200

empregados - 2%; II - de 201 a 500 - 3%; III - de 501 a 1.000 – 4%; IV - de 1.001 em diante - 5%.

§ 1º A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante. (Lei 8.213/1999).

O Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, o qual contemplava, entre outras, as seguintes ações:

I – Observância pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS. (Decreto 4.228/2002).

A Lei Federal 9.100/1995 determina cotas para candidatura de mulheres, prevendo a destinação de uma cota de 20% de mulheres na lista de candidatos a cargos políticos em diferentes níveis nos diversos partidos políticos.

Todos os exemplos são de intervenções governamentais que buscam promover a igualdade de oportunidades e de tratamento.

O debate sobre Ação Afirmativa no Brasil se deu após a II Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Na ocasião, o Brasil se posicionou a favor de políticas públicas que favoreciam grupos historicamente discriminados.

Ahyas Siis (2012, p. 18) define que “As políticas de ação afirmativa estão voltadas para a promoção e a afirmação da igualdade daqueles grupos e minorias políticas colocados em posição de subalternização”.

### **2.2.3 A História das cotas na educação superior no Brasil**

Ahyas Siss (2012) relata que, na história do Brasil, durante o regime escravocrata, em 1837, a instrução escolarizada, primária, não era oferecida aos escravos e aos libertos. A partir da Velha República (1889-1930), os negros passaram a frequentar os bancos escolares, mas a

evasão escolar, por inadaptação à escola ou inadaptação da escola, era elevada. O autor lembra que, por outro lado, em 1930 foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, destinada a uma elite intelectual, a qual recebia um tipo especial de ensino primário e ensino secundário, enquanto que, para os demais, havia o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, as quais objetivavam a formação de força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou miseráveis. A maior parte da população não tinha acesso a nenhuma escola. Ahyas Siss afirma que a composição racial da comunidade universitária é o reflexo da história do Brasil após a abolição. As universidades brasileiras sempre conviveram bem com os altos índices de desigualdades sociais e étnico racial.

Durante os anos 1980 e 1990, houve mobilizações pelo centenário da Abolição da Escravatura (1888), possibilitando o debate sobre as desigualdades raciais e o racismo. A Constituição de 1988 tornou crime a prática de preconceitos de raça. Na gestão de Fernando Henrique Cardoso, o relatório do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra apontou a necessidade de políticas específicas de combates às desigualdades raciais e políticas de reparação histórica. Em 1999, foi apresentado à Câmara dos Deputados, pela deputada Nice Lobão, do Partido da Frente Liberal (PFL), o Projeto de Lei (PL) 73/1999, com o objetivo era regulamentar a política de cotas universitárias para a população negra.

Pinhel (2012, p. 35) faz uma análise da tramitação do PL 73/1999 e mostra que foram pensados outros projetos ao PL 73/1999: o PL 2.069/1999, que dispõe sobre reserva de vagas nas instituições de ensino superior públicas para alunos egressos de escolas públicas; o PL 1.444/1999, que estabelece reserva de 40% das vagas nas faculdades públicas para alunos oriundos de cursos médios, ministrados por escolas públicas; o PL 615/2003 sobre o ingresso percentual de indígenas nas universidades públicas; o PL 3.627/2004, que institui reserva de vagas para estudantes de escola pública, negros e indígenas, em percentual compatível com a participação dessa população em cada estado, conforme dados do IBGE, no ingresso às IFES; o PL 373/2006, que busca facilitar o ingresso de pessoas com mais de 60 anos de idade em cursos de graduação; e o PL 1.330/2007, que fixa o teto de 50% para reserva de vagas, dentro desses um percentual facultativo para os alunos negros.

Em 2006, o PL 73/1999 chegou a ser aprovado pela Constituição de Justiça e Cidadania, sendo encaminhado para publicação, mas um recurso foi apresentado e ele foi arquivado após sete anos de tramitação. O PL foi reapresentado para votação na Câmara, dando origem, em 2008, a

uma manifestação, uma carta de autoria de acadêmicos e simpatizantes contrários às políticas de cotas, intitulada *Manifesto: Cento e treze cidadãos antirracistas contra as leis raciais*. Em resposta, um grupo de partidários às cotas publicou um documento intitulado *120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil: manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas*.

O autor destaca que as críticas mais comuns à política de ação afirmativa voltada para o acesso da população negra ao Ensino Superior são a afirmação da impossibilidade de se definir quem é afro-brasileiro ou não, pois não há uma delimitação clara entre as raças devido à mestiçagem no Brasil; e a ideia de que privilegiar de forma positiva os grupos desprivilegiados instituiria uma nova forma de discriminação.

A política de cotas na universidade teve início em 2001, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense implantaram cotas de acesso à universidade para a população negra e parda. As cotas foram um dos principais mecanismos de acesso dos afro-brasileiros ao Ensino Superior; foi a política de ação afirmativa em sua versão de cotas para afrodescendentes, a qual, em sua gênese, eram de caráter racial, e não social. A Lei Ordinária 3.708/2001 reservava um percentual de 40% das vagas para alunos negros e pardos no acesso à Universidade do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense. A Lei Ordinária 4.151/2003 estabelecia 45% das vagas das universidades fluminenses para alunos que tivessem cursado o Ensino Médio em escolas públicas e 20% reservadas aos negros e 5%, aos portadores de deficiência física e membros de outras etnias.

Na trajetória das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas foram gerados debates e críticas contra e a favor da reserva de vagas para negros. Tais manifestações revelam o quanto essa política suscitou a questão da raça no Brasil. A reserva de vagas nas universidades públicas para negros, indígenas e alunos que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas se deu pelo Projeto de Lei 73/1999. O projeto original era voltado para a população negra, tratava-se de cotas raciais, mas, após discussões e diversas tramitações, foram incorporadas a reserva de vagas para estudantes indígenas e as cotas sociais, para alunos oriundos do sistema de ensino público.

Duarte e Netto (2012) mostram que, nas universidades públicas brasileiras, a política de cotas é de caráter social, com dimensão étnica racial. Os sistemas de cotas nas universidades instituíram como critério de acesso o vínculo anterior com escolas públicas. Citam como referência Munanga (2000), ele explica que as cotas raciais foram pensadas inicialmente com

caráter étnico-racial, eram percebidas como políticas compensatórias que buscavam cumprir o imperativo legal de igualdade entre grupos de branco e de negros, as cotas raciais seriam compensatórias para acelerar o desenvolvimento dessas vítimas do racismo.

Pouco a pouco, a política de cotas raciais foi sendo deslocada para uma dimensão social, com as cotas sociais. Os critérios utilizados para o acesso às universidades públicas contemplam mérito, pela classificação no concurso vestibular, disseminando a ideia de uniformidade e igualdade, e pertencimento à escola pública. Para ingressar na modalidade autodeclarado negro é necessário ser egresso de escola pública.

Os autores apontaram alguns problemas em relação à adoção de políticas públicas de combate à desigualdade racial no Ensino Superior: 1) a indefinição dos critérios de seleção; 2) o conceito de mérito para acesso às vagas das universidades públicas; 3) as expressões que identificam os beneficiários da política por parte da administração pública. O pertencimento a um grupo beneficiário representa a identificação com um padrão de exclusão social.

Quanto aos critérios de seleção, a raça, segundo Lima (2012), o conceito de raça não se sustenta do ponto de vista da genética. No século XIX, “raça” serviu para distinguir e qualificar as relações de diferentes grupos raciais separados por fronteiras étnicas, mas diferenças fenotípicas, ou genéticas, são insuficientes para justificar a distinção e a hierarquização de naturezas raciais. O que entra em questão é o caráter ideológico de raça, que denota atitude social negativa de inferioridade frente a informações biológicas e culturais de certos grupos sociais, ou seja, a possibilidade de alguém ser discriminado em função da crença social na existência de diferenças raciais, pois a discriminação e a desigualdade podem ser comprovadas. O fundamento da existência de cotas raciais ou reservas étnicas é a exclusão racial ou étnica. As universidades estipularam os critérios para a definição de identidade racial. Algumas universidades, como Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade de Brasília e Universidade Federal do Paraná, criaram comissões de verificação dos inscritos por autodeclaração racial, pois: , “muitos brancos encontraram na autodeclaração uma oportunidade para reivindicar sua brasilidade, sua negritude “de ocasião”, julgando-se, também, com direitos às cotas raciais.” (Duarte e Bertúlio, 2012, p. 172). Essas instituições sofreram críticas da sociedade, sendo acusadas de discriminação.

Em relação ao acesso, o candidato não tem sua vaga garantida por pertencer a determinado grupo. Existem pré-requisitos, como aprovação no vestibular e nota, tanto que, caso

o candidato não atinja a nota mínima, essa vaga é ocupada por outra categoria de concorrentes. O vestibular é utilizado para averiguar o mérito, vinculado à nota, dando a ideia de igualdade formal, enquanto a renda e a natureza pública da escola de origem representam a igualdade material.

Por fim, as expressões que identificam os beneficiários da política: “negro”, “afrodescendente”. Segundo Lima (2012, p. 111), a categoria negro enfatiza a ideia projetada pelo branco que naturaliza e racializa a processo social ao qual estiveram submetidos africanos e seus descendentes; assim, seu uso descreve a aparência fenotípica do indivíduo e remete o sujeito a uma posição consciente da condição negra no Brasil. A categoria afrodescendente aponta para a ancestralidade africana, para o compartilhamento de valores e referências culturais afro-brasileira, e não para a identidade racial do negro vítima do racismo e da desigualdade racial.

Costa (2012) explica que, no Brasil, foi construído o discurso de harmonia racial e miscigenação, sem preconceito de cor ou raça. Gilberto Freyre, em 1930, contribuiu com a ideia de democracia racial em sua obra *Casa Grande e Senzala*. Na década de 1950, Florestan Fernandes, através de sua produção acadêmica, desconstrói a ideia de democracia racial, revelando a presença de preconceito racial e discriminação social construída não pela sua afirmação, mas pela sua negação. As práticas discriminatórias se articulam por ações sutis, não manifestas de forma pública, mas de maneira não explícita, provocando a autoexclusão da população negra em determinados espaços.

O acesso de grupos historicamente excluídos à universidade só se deu a partir dos anos 2000, sendo visto como uma forma de reparação histórica de grupos discriminados e de rompimento com a desigualdade. A política de reserva de vagas na universidade foi fruto da luta de movimentos e organizações da população negra, que buscava uma reparação pelo racismo, velado em nossa sociedade, causador de desigualdades e discriminações. Mas a sociedade brasileira, baseada no discurso de democracia racial, conseguiu, gradualmente, deslocar a política de cotas raciais para cotas sociais, as quais priorizam o egresso da escola pública, colocando as cotas raciais dentro das sociais, da qual é reservado um percentual para pretos, pardos e indígenas.

Em 2010, o Supremo Tribunal Federal (STF) realizou audiência pública sobre adoção de critérios raciais para a reserva de vagas no Ensino Superior. Durante três dias foram realizados debates a respeito da legitimidade da reserva de vagas universitárias para candidatos negros. Em

2012, o STF decidiu pela constitucionalidade da adoção de cotas na universidade pública. Em 29 de agosto do mesmo ano, a Presidente da República, Dilma Rousseff, sancionou Lei 12.711, estabelecendo cotas de no mínimo 50% das vagas das instituições federais para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; dessas vagas, 50% serão reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita* e preenchimento das demais vagas de cotas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção igual à sua distribuição nas unidades da Federação onde estão localizadas as instituições federais de Ensino Superior e de acordo com o último senso do IBGE.

A Lei 12.711 uniformizou o sistema de cotas para todas as universidades federais. O critério de cotas passa de racial para social. A partir de então, as universidades públicas passaram a implantar programas de ações afirmativas e utilizaram, como critério, o vínculo anterior com a escola pública e, depois, a pertença étnico-racial. Nas instituições de ensino particulares, o ProUni, que oferece bolsa de estudo, integral ou parcial, em instituições privadas de Ensino Superior a estudantes de baixa renda, com deficiência e com cota para afrodescendentes e indígenas, beneficiou, até 2009, 276.715 estudantes afrodescendentes.

#### **2.2.4 Programa de ações afirmativas na UFRGS**

Monsma (et al, 2013), fez uma análise preliminar das consequências das ações afirmativas na UFRGS, delineando as mudanças no ingresso nessa universidade. Desde 1972, a UFRGS utiliza o concurso vestibular para acesso a seus cursos de graduação, com prova de conhecimentos unificada para todos os cursos, mas com pesos diferentes para as disciplinas específicas de cada curso.

O Programa de Ações Afirmativas foi implementado em 2008, com reserva de 30% das vagas de cada curso de graduação para alunos que tivessem estudado pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio em escolas públicas. A metade dessas vagas era destinada a estudantes autodeclarados negros, e houve a criação de 10 vagas suplementares para estudantes indígenas, indicados por suas comunidades através de uma seleção especial.

Desde 2005, um Grupo de Trabalho de Ação Afirmativa, composta por membros da comunidade da UFRGS e de movimentos sociais, estudava propostas para a implantação de ações afirmativas na universidade. Em 2006, foi criada uma Comissão Especial de Ação Afirmativa (Portaria 3.222/2006), composta por representantes do CEPE e do CONSUN, a qual apresentou a primeira proposta de reserva de vagas para estudantes negros e egressos do ensino público e vagas extras para estudantes indígenas. Em 2007, o Programa de Ações Afirmativas foi instituído pela Decisão 134/2007 do CONSUN, por um período inicial de cinco anos.

A Decisão 134/2007, de 29 de junho de 2007, instituiu, a partir do Concurso Vestibular 2008, o programa de Ações Afirmativas, através de ingresso por reserva de vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da UFRGS: 30% do total de vagas para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, sendo 50% delas para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio; e 10 vagas suplementares para candidatos indígenas. Nesse documento estava prevista a nomeação da Comissão de Acompanhamento dos Alunos dos Programas de Ações Afirmativas, com atribuição de propor medidas a serem implementadas no sentido de apoiar e dar assistência a esses estudantes, e a CAPEIN, responsável pelo processo seletivo dos estudantes indígenas, pelo acompanhamento e pela inserção no ambiente acadêmico.

O Programa de Ações Afirmativas na UFRGS sofreu alterações com a Lei 12.711/2012, a qual obriga as IFES a reservar, em cada concurso seletivo de ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Dessas vagas, no mínimo 50% serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos *per capita*. O Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, regulamenta a Lei 12.711/2012 e dá o prazo até agosto de 2016 para as instituições cumprirem integralmente o Decreto.

Em 2012, o Conselho Universitário da UFRGS revogou a Decisão 134/2007 e entrou em vigor a Decisão 268/2012, que dispõe sobre as novas formas de ingresso na Universidade, de acordo com a Lei 12.711/2012. A redação da referida Decisão foi posteriormente modificada pela Decisão 245/2014. Nela está previsto, para o ano de 2015, o percentual de 40% e, para 2016, o percentual de 50% das vagas reservadas para o Programa de Ações Afirmativas. A partir de 2016, do total das vagas reservadas, será garantida 50% para candidatos egressos do Ensino Médio público com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos nacional *per capita*. Dessa

parcela, 50% serão reservadas aos candidatos egressos do Ensino Médio público autodeclarados pretos, pardos e indígenas. As demais vagas são destinadas a candidatos egressos do Ensino Médio de escola pública com renda familiar superior a 1,5 salários-mínimos nacional *per capita*. Sendo que dessas, 50% das vagas serão reservadas para pretos, pardos e indígenas egressos do Ensino Médio de escola pública com renda superior a 1,5 salários-mínimos nacional *per capita*. Os candidatos podem concorrer às vagas destinadas ao Programa de Ações Afirmativas concomitantemente às vagas de acesso universal, desde que, no ato da inscrição, assinalem essa opção. Todos os candidatos concorrem ao acesso universal. As vagas do Programa de Ações Afirmativas são ocupadas pelos candidatos optantes pela reserva de vagas que não foram classificados nas vagas universais. A Portaria Normativa nº 18/2012 do MEC dá as condições para concorrer às vagas de reserva, estabelece as regras para apuração da renda bruta mensal *per capita*, e versa, também, sobre o preenchimento das vagas reservadas e remanescentes.

Com a decisão 297/2014-CONSUN é alterado o número total de vagas nos cursos de graduação da UFRGS, de 5.461 vagas para 5.641 vagas, das quais 1.645 são destinadas para o ingresso via Sisu. O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação, por meio do qual instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas aos candidatos participantes do Enem. Com a Decisão 292/2015-CONSUN, o número total de vagas nos cursos de graduação da UFRGS passaram de 5.641 vagas para 5.671, permanecendo 1.654 vagas destinadas para o ingresso via Sisu.

Percebemos que o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS ampliou gradativamente o percentual de vagas destinadas ao sistema de reserva de vagas, assim como aumentou o número total de vagas nos cursos de graduação para candidatos do Sisu, contemplando, em todas as modalidades de ingresso, os estudantes egressos do Ensino Médio de escola pública com renda bruta mensal inferior a 1,5 salários-mínimos *per capita* e estudantes egressos do Ensino Médio de escola pública autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Acredita-se que tal política terá reflexos sociais na promoção da igualdade de oportunidades entre as classes sociais e pertencimento étnico-racial.

## 2.3 CONTEXTO DA PRÁTICA

O contexto da prática contempla as mudanças locais, na UFRGS, ocorridas a partir da implantação do Programa de Ações Afirmativas em 2008, dando ênfase no contexto de resultados/efeitos e da estratégia política, ou seja, focaliza as questões de justiça e igualdade produzidas pela política investigada. Além disso, enfatiza as mudanças na prática e na gestão, mostrando as estratégias e as atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades existentes.

### 2.3.1 Mobilização de Recursos Institucionais: Formas de Ingresso e Apoio à Permanência

A forma de ingresso, a partir do concurso vestibular 2008, foi: do total de vagas disponíveis para ingresso por concurso vestibular, em cada curso, 30% eram reservadas para candidatos egressos dos sistemas públicos de Ensino Fundamental e Médio, sendo a metade dessas vagas reservadas para estudantes egressos dos sistemas públicos de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros. As vagas não ocupadas por reserva de vagas retornavam ao sistema de ingresso por acesso universal. Também foi realizado um processo seletivo específico para alunos indígenas e criadas vagas suplementares em cursos previamente escolhidos pela comunidade indígena e a Universidade, 10 vagas em cada vestibular. Como forma de apoio à permanência dos estudantes cotistas a Decisão 134/2007, de 29 de junho de 2007, do CONSUN/UFRGS, previu a nomeação de uma Comissão de Acompanhamento dos Alunos dos Programas de Ações Afirmativas, com a atribuição de propor medidas a serem implementadas no sentido de apoiar e dar assistência a esses estudantes. Para garantir a permanência dos alunos indígenas, foi instituída, em 2008, a CAPEIN, sendo responsável pelo processo seletivo específico para alunos indígenas; pela criação de vagas suplementares em cursos previamente escolhidos pela comunidade indígena e Universidade, 10 vagas a cada vestibular; pelo acompanhamento dos estudantes; e pela inserção no ambiente acadêmico.

A tabela, com base no Relatório de Avaliação Ações Afirmativas 2008-2012, mostra o percentual de egressos da escola pública entre os candidatos em todos os cursos de graduação da UFRGS após a implantação do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (Decisão 134/2007):

Classificados	2007	2008
Egresso escola pública	31,53%	49,87%
Egresso escola pública autodeclarados negros	3,27%	11,03%

Esse modelo seguiu até o concurso vestibular 2012. Em 2013, o concurso vestibular da UFRGS sofreu modificações devido ao Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. A ocupação das vagas passaram a se dar de acordo com a Decisão 268/2012-CONSUN. Nesse concurso seletivo de ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, a ocupação das vagas deu-se em dois sistemas de ingresso: por acesso universal e 30% reserva de vagas, das quais foram reservadas 50% dessas vagas a estudantes que tivessem cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, e 50% aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos *per capita*. No sistema por reserva de vagas, havia quatro modalidades de ingresso: a) modalidade Ra - candidato egresso do sistema público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos nacional *per capita*; b) modalidade Rb - candidato egresso do sistema público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos nacional *per capita* autodeclarado preto, pardo ou indígena; c) modalidade Rc - candidato egresso do sistema público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários-mínimos nacional *per capita*; d) modalidade Rd - candidato egresso do sistema público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários-mínimos nacional *per capita* autodeclarado preto, pardo ou indígena. Essas modalidades de ingresso com os referidos percentuais permaneceram na UFRGS até 2014.

Através da tabela abaixo, baseada nas informações do Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014, podemos observar os candidatos classificados por faixas de reserva no período 2013 e 2014:

2013				2014			
Categoria	Inscritos	Vagas	Classificados	Categoria	Inscritos	Vagas	Classificados
Ra	4008	444	526	Ra	6588	446	522
Rb	1017	444	296	Rb	1708	446	335
Rc	13825	395	495	Rc	8291	399	476
Rd	2195	395	353	Rd	1606	399	323
Universal	25309	3476	3754	Universal	23851	3771	3801

Em 2015, os sistemas de ingresso por acesso universal e por reserva de vagas com as mesmas modalidades tiveram continuidade, mas mudou o percentual no sistema de reserva de vagas, passando a serem reservadas 40% das vagas ao Programa de Ações Afirmativas. A UFRGS passa a computar, aos resultados das provas do vestibular, o resultado obtido nas provas objetivas do Enem, realizadas no ano anterior, desde que o candidato assinale essa opção no momento da inscrição no concurso vestibular. Outro critério de acesso aos cursos de graduação da UFRGS foi por meio do Sisu. Foram destinadas 1.654 vagas seguindo as mesmas modalidades dos sistemas de ingresso do concurso vestibular, 40% para a reserva de vagas, com suas quatro modalidades, e 60% para acesso universal.

Em 2016, do total de vagas oferecidas em cada curso de graduação da UFRGS, será garantido no mínimo 50% para o Programa de Ações Afirmativas, nas mesmas modalidades anteriores. Além disso, será mantido o Sisu como forma de acesso aos cursos de graduação da UFRGS, com 1.654 vagas, sendo 50% por acesso universal e 50% por reserva de vagas nas quatro modalidades de ingresso. Dessa forma, a UFRGS entra em consonância com as exigências

da Lei 12.711/2012. Os quadros a seguir mostram a reserva de vagas, conforme Lei 12.711/2012:

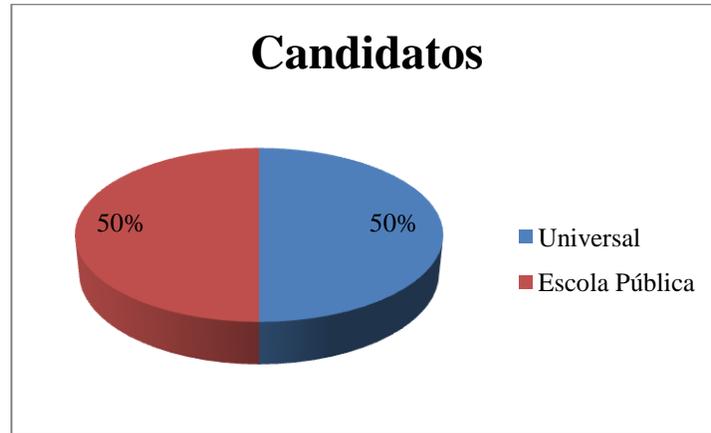


Figura 1

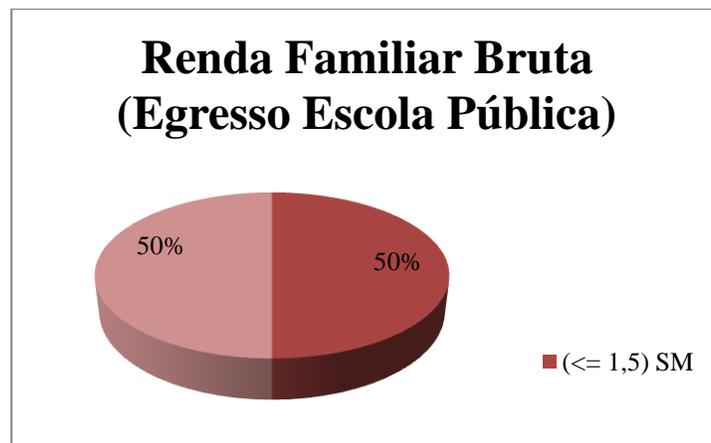


Figura 2

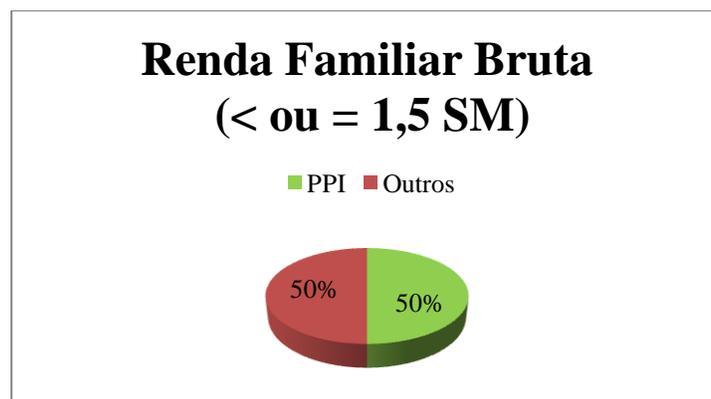


Figura 3

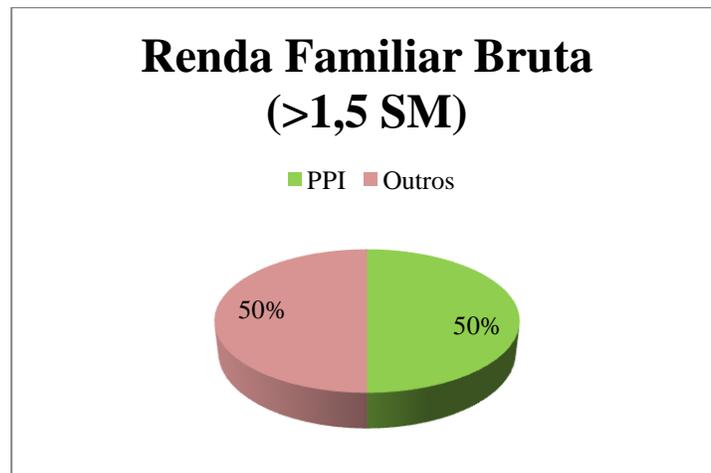


Figura 4

Como forma de apoio à permanência dos estudantes cotistas a Decisão 134/2007, de 29 de junho de 2007, do CONSUN/UFRGS, previu a nomeação de uma Comissão de Acompanhamento dos Alunos dos Programas de Ações Afirmativas, com a atribuição de propor medidas a serem implementadas no sentido de apoiar e dar assistência a esses estudantes. Para garantir a permanência dos alunos indígenas, foi instituída, em 2008, a CAPEIN, sendo responsável pelo processo seletivo específico para alunos indígenas; pela criação de vagas suplementares em cursos previamente escolhidos pela comunidade indígena e Universidade, 10 vagas a cada vestibular; pelo acompanhamento dos estudantes; e pela inserção no ambiente acadêmico.

Quanto às questões pedagógicas, após a implantação do sistema de ingresso por reserva de vaga, foram criados programas de apoio à permanência dos estudantes através das comissões específicas e por determinadas pró-reitorias. Doebber (2011) realizou um levantamento no âmbito do apoio pedagógico à graduação disponibilizado na UFRGS, e mostra o seguinte panorama: a PROGRAD promoveu, a contar de 2010, o PAG, em duas modalidades: PAG 1 e PAG 2. O PAG 1 busca fomentar grupos de pesquisas e experiências pedagógicas na questão da retenção e da evasão, e levantar propostas de ação para superação desses problemas. O Programa foi direcionado aos cursos de graduação para apresentação de projetos. O PAG 2 é um reforço no processo ensino-aprendizagem em Cálculo, Física, Química, Português, Inglês e Produção de

Textos Acadêmicos e Científicos, destinado a estudantes dos primeiros semestres da graduação. A PROEXT, através do Programa Conexões de Saberes, desde 2005, proporcionou aos alunos de origem popular condições para a inserção e atuação de forma crítica e qualificada nos espaços sociais constituídos pela universidade e pelas comunidades populares, realizando ações de extensão como cursinho pré-vestibular popular, escola aberta e discussão de temas relevantes às políticas inclusivas. A PROEXT também coordena o Projeto Conversações Afirmativas, rodas de conversas sobre as Ações Afirmativas, visando proporcionar a reflexão sobre a diversidade na universidade. Em conjunto, PROGRAD e PROEXT desenvolvem o Programa de Educação Tutorial (PET), que tem o objetivo de proporcionar aos alunos de origem popular formação pedagógica, experiências de pesquisa e extensão. A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) realizou, em 2011, ações de capacitação para servidores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos estudantes cotistas e, em 2013, ofereceu capacitação para os servidores que participariam do processo de matrícula por reserva de vagas para egressos do ensino público por renda familiar e egressos do ensino público por renda familiar autodeclarado negro. Também, o Instituto de Matemática desenvolveu, em 2010, um projeto piloto, durante o recesso escolar, destinado a alunos que foram reprovados na disciplina de Cálculo, o Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos (PREI). A Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) lançou, em 2009, o Programa de Iniciação Científica (Pibic) nas Ações Afirmativas, Pibic-AF/CNPq-UFRGS, com concessão de bolsa de iniciação científica para alunos cuja inserção no Ensino Superior se deu por ação afirmativa.

Através da Decisão 268/2012-CONSUN, com redação modificada pela Decisão 245/2014, a qual regulamenta o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, foi criada a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, com as seguintes atribuições: divulgar o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, priorizando as áreas indígenas, etnias e escolas de Ensino Médio; promover a recepção aos calouros; organizar e sistematizar a escolha dos cursos pelos indígenas a terem vagas especiais ofertadas no Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas (PSI); realizar o acolhimento, a matrícula e o acompanhamento da permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação; fomentar e apoiar a realização de fóruns regulares de reflexão sobre relações étnico-raciais na Universidade; elaborar e encaminhar ao Conselho

Universitário relatórios periódicos de avaliação acerca dos resultados do Programa de Ações Afirmativas, bem como sugerir mecanismos de aperfeiçoamento.

Em relação à permanência dos cotistas autodeclarados negros, Silva Santos (2012), apresenta alguns exemplos de ações afirmativas na educação superior voltada para a permanência do estudante negro nas universidades. Em 2002, foi criado o programa “Diversidade na Universidade”, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para dar apoio a cursos preparatórios para exame vestibular voltados para estudantes socialmente desfavorecidos, especialmente negros e indígenas, assim como ações de fortalecimento institucional da temática da diversidade étnico-racial.

Em 2005 e 2006, o Programa Brasil Afroatidade, ação conjunta do MEC com o Ministério da Saúde, em parceria com as Secretarias Especiais de Direitos Humanos e de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, ofertou bolsas a estudantes negros que ingressaram no Ensino Superior pelo sistema de cotas, tendo como contrapartida a participação desses estudantes em pesquisas ou projetos de extensão na área da saúde da população negra, uma política positiva com relação à permanência dos estudantes negros no Ensino Superior.

O Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas no Ensino Superior (UNIAFRO), do Ministério da Educação, editado em 2005 juntamente com os Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) vêm possibilitando a representatividade do negro na Universidade, com iniciativas voltadas para a promoção da cultura afro-brasileira nas universidades. Nesse sentido, Duarte e Bertúlio (2012) fazem referência à Lei 10.639/2003, que exige a inserção de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo do ensino básico. A presença desse conteúdo leva educador e educando a lidarem com a diversidade, entendida como uma forma de ver o mundo construído social e historicamente. A formação dos professores acerca das temáticas das culturas africanas e afro-brasileiras tem ocorrido com a colaboração de cursos de extensão universitária. Os autores acreditam que a formação docente é fundamental para a construção de uma nova visão da história e cultura afro-brasileira, não estereotipada, estigmatizada ou exótica. O espaço conquistado dentro da universidade, ainda que não seja o ideal, vem sendo significativamente ocupado, com o objetivo de protagonizar as populações negras e valorizar a cultura afro-brasileira.

Na avaliação da implantação do Programa de Ações Afirmativas UFRGS, realizada em 2012 pela Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas, a qual fez a análise

do desempenho de todos os acadêmicos que ingressaram em 2008, após a adoção da política de reserva de vagas, conforme Decisão nº 134/2007 do CONSUN, os resultados das análises indicaram que, em relação ao desempenho geral dos estudantes, não há diferença estatisticamente significativa entre estudantes que ingressaram pelo acesso universal e estudantes egressos de escola pública. Já em relação ao desempenho geral dos alunos egressos de escola pública autodeclarados negros, as diferenças foram significativas. Também mostraram que não há diferenças significativas quanto aos indicadores de evasão entre os ingressantes por acesso universal e os egressos de escola pública. Contudo, os egressos de escola pública autodeclarados negros tiveram evasão significativamente maior.

Quanto à análise relativa ao impacto do programa no perfil dos estudantes ingressantes na UFRGS por meio de vestibular, foi avaliado que a política se mostrou efetiva, no sentido de ampliar o ingresso de estudantes egressos de escola pública e de estudantes egressos de escola pública autodeclarados negros, e foi concluído que, baseado na análise do desempenho, a Universidade precisa investir mais esforços no acompanhamento dos egressos da escola pública autodeclarados negros.

### **2.3.2 Estudantes em contexto emergente**

A sociedade contemporânea vive um momento de transição histórica, no contexto social e econômico, e o Ensino Superior convive com as novas exigências dessa sociedade, do mercado e da globalização, os quais exigem a modernização da universidade. No Brasil, a educação superior vem sendo marcada pela expansão e por políticas de diversificação. Segundo Morosini (2014), as instituições de Ensino Superior vêm passando por transformações, sejam elas, instituições de sociedade do conhecimento nominal ou contraditório, voltadas à proteção de benefícios para minorias e empresas transnacionais em detrimento da população como um todo, ou, de sociedade inteligente do conhecimento, preocupadas com o desenvolvimento ilimitado das pessoas e das informações. Essas instituições convivem com o tradicional e com as exigências da modernização, sendo denominados contextos emergentes.

A Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES), em 2013, conceituou contextos emergentes no Ensino Superior como configurações em construção na sociedade contemporânea, as quais convivem em tensão com concepções preexistentes, refletindo

as tendências históricas e emergentes. Uma nova configuração no Ensino Superior pode ser vista pela mudança do perfil do *campus* universitário.

A universidade vem se reorganizando em função de demandas locais em um contexto global, lidando, ao mesmo tempo, com concepções preexistentes. Como apresentado por Morosini (2014), esse contexto emergente, ao viver essas tensões, reformula-se, inova e revê sua gestão em diferentes aspectos, mas principalmente em relação à democratização do acesso e ao processo ensino-aprendizagem, atendendo, assim, as exigências da sociedade do conhecimento.

### **2.3.2.1 Formas de Aproximação da Realidade**

“Saber ouvir o que nos revela sua visão dos acontecimentos e de sua própria história de vida acerca do tema, de sua geração, de seu grupo, das formas possíveis de conceber o mundo.” (ALBERTI, 2005, p. 185).

Os procedimentos metodológicos para a investigação empírica contemplam desde a escolha do universo a ser pesquisado, que resultou de abordagens anteriores com os estudantes no acompanhamento do desempenho acadêmico. Posteriormente, esses estudantes foram contatados com o objetivo de formalizar a participação na pesquisa, explicar os objetivos e a metodologia da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento, que contém esclarecimentos para o engajamento no estudo, a natureza da pesquisa, os participantes da pesquisa, o envolvimento na pesquisa e esclarecimentos sobre a entrevista.

A metodologia de pesquisa foi história oral, a qual consistiu na realização de entrevistas gravadas com os estudantes. Alberti (2005) comenta que a história oral, embora seja uma narrativa pessoal e subjetiva, é capaz de transmitir uma experiência coletiva. É o relato de um acontecimento vivido pelo entrevistado, o qual, ao contar suas experiências, transforma o que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido. Para Graziotin e Almeida (2012, p. 38), “a entrevista estabelece uma parada no cotidiano. Afinal, ao aceitar participar da pesquisa, o sujeito é convidado a voltar atrás no tempo e, assim, sua memória inicia uma operação no sentido de reconstruir vivências do passado que hoje considera marcantes.”

As entrevistas foram escutas sensíveis à fala do outro, nas quais foi abordado o tema da política de reserva de vagas na UFRGS. Era solicitado ao estudante um relato de sua trajetória na

universidade: o ingresso, as dificuldades, as estratégias de superações das dificuldades, os recursos disponibilizados pela Universidade que favoreceram sua permanência e, por fim, sua opinião como participante da política de cotas no Ensino Superior. No primeiro momento, foi realizado o estudo da biografia dos entrevistados, por meio de entrevistas anteriores realizadas para a obtenção de benefícios da Assistência Estudantil, com o objetivo de organizar a construção do roteiro individual. As entrevistas foram gravadas e, no roteiro orientador, tinham as seguintes perguntas: qual a tua trajetória até ingressar na UFRGS? Como se deu a escolha do curso? Como fez para se manter na Universidade? Comente sua experiência em relação às cotas: como soube das cotas e qual a foi a sua vivência com a Assistência Estudantil e o Programa de Apoio à Graduação? Quais são as expectativas para o futuro?

Os atores da pesquisa são estudantes de origem popular que ingressaram na universidade pública por meio da reserva de vagas na modalidade egresso do ensino público. A escolha desses atores da pesquisa foi baseada na análise dos relatos de estudantes que buscaram a assistência estudantil e que, por apresentarem baixo desempenho acadêmico, foram encaminhados à entrevista com a pedagoga para orientações sobre o desempenho acadêmico, tendo sido acompanhados por semestres consecutivos.

Esses estudantes ingressaram na UFRGS entre 2008 a 2010, ou seja, no primeiro ano da implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS até 2010, assim, todos os estudantes que ingressaram nesse período estavam sob a regulamentação da Decisão 134/2007 do CONSUN/UFRGS. O período foi selecionado tendo em vista que os estudantes apresentaram maior tempo de experiência dentro do programa de ações afirmativas.

Inicialmente, foram escolhidos para participarem do estudo 10 estudantes da UFRGS ingressantes pelo concurso vestibular através do sistema de reserva de vagas, na modalidade de egresso da escola pública. Foram entrevistados quatro estudantes, um da área da saúde, um da área de humanas e dois da área de exatas. São três mulheres, duas com 27 anos e uma com 26 de idade, e um homem, com 28 anos de idade. Eles têm em comum a modalidade de ingresso, egressos do ensino público, e serem beneficiários da Assistência Estudantil. Dois estudantes são oriundos da região metropolitana, um da capital e um do interior do estado. Três estudantes são moradores de Casa do Estudante da UFRGS e uma mora com a família em um bairro popular. As entrevistas foram agendadas por *e-mail* e telefone, e realizadas em uma unidade acadêmica, a Casa do Estudante, e em locais públicos. Todos demonstraram satisfação em participar da

pesquisa, sendo bastante receptivos. A entrevista parece ter oportunizado a cada indivíduo, após alguns anos de experiência como universitários, a reflexão sobre sua caminhada de formação profissional, sendo possível perceber avanços e retrocessos como parte do processo.

Os entrevistados não foram identificados pelo nome, mas por uma definição pessoal dada por eles. Definição que, de certa forma, ilustram o seu percurso e o momento de vida. A seguir, conheceremos os sujeitos da pesquisa através de uma breve apresentação do sujeito e sua família e o percurso na universidade.

PERSISTENTE

Ingressou na UFRGS em 2010/2, pela modalidade egresso do ensino público, aos 22 anos.

Após três anos de curso, procurou a Comissão de Graduação do Curso porque se sentia desmotivada e procurava apoio psicológico gratuito. Segundo a estudante, seus maiores problemas são familiares e financeiros.

A estudante mora na periferia de Porto Alegre (RS) com os pais e a irmã. A mãe é aposentada, trabalhava em serviços gerais, o pai é pedreiro autônomo, doente, recebeu benefícios do INSS por um período de dois meses. Ambos têm ensino primário, e a irmã, de 23 anos, com depressão, tem ensino técnico incompleto de Biotecnologia na IFRS e Saúde Bucal. O namorado tem 25 anos, é deficiente, tem o lado direito paralisado devido a um tratamento para o câncer e precisa de ajuda para caminhar. Conheceu o namorado pela *internet*, namora há um ano e nove meses e ainda não se casou porque não tem onde morar.

Em cinco anos de curso, tem integralizado apenas 25% dos créditos.

Em 2013/1, justificou o motivo do baixo desempenho: *“O motivo pelo qual obtive baixo desempenho no semestre passado foi um problema que tive na família. Um familiar meu ficou doente (depressão), o que me deixou abalada e preocupada. Eu estudei como geralmente faço, por meio de resumos e leituras dos livros recomendados, mas não foi suficiente. Fiquei muito envolvida com a situação e não consegui me focar nos estudos. Esse motivo que explica minhas reprovações do semestre passado.”*

Em 2012/2, reprovou em três disciplinas das quatro que estava matriculada. Entre 2013/1 e 2014/1, teve sete reprovações e apenas três aprovações.

Em 2014/1, novamente justificou o desempenho acadêmico: *“Meu desempenho neste semestre foi muito abaixo do que a Universidade e eu esperávamos. Não tive um bom aproveitamento devido a problemas na família, os quais me deixaram muito preocupada e sem condições de me concentrar nos estudos... Não quero culpar ninguém por minhas notas baixas, mas apenas esclarecer o motivo pelo qual não atingi as médias esperadas.”*

Foi bolsista por quatro semestres e, em 2015/1, trancou o curso para trabalhar com carteira assinada em uma drogaria. Parece que a estabilidade financeira lhe proporcionou maior tranquilidade para futuramente continuar o curso, pois, como ela própria se definiu, é Persistente.

## AMBICIOSA

Ingressou na UFRGS em 2009/1, no curso de Engenharia de Materiais, com 21 anos, solteira. A estudante morava em São Leopoldo, em casa cedida pelo tio, segundo ela, em condições precárias. Para chegar ao *Campus* do Vale, necessitava utilizar três ônibus. Em 2011, ingressou em uma das casas de estudante da UFRGS.

Na Universidade, trabalhou como bolsista em um laboratório. A mãe é manicure autônoma, o pai, advogado, o qual paga pensão alimentícia, que ela receberá até final do curso, por decisão judicial. Os pais nunca viveram juntos e somente há alguns meses estão tendo contato.

Após o Ensino Médio, fez o curso técnico em Química, mas sempre sonhou em ingressar na Universidade. Não tinha dinheiro para pagar um curso pré-vestibular, e percebeu uma chance de entrar na universidade através das cotas. As dificuldades financeiras e a cobrança acadêmica quase a levaram a desistir; contudo, o apoio dos benefícios da assistência estudantil (auxílio transporte, restaurante universitário, Casa do Estudante, bolsa) foram decisivos para se manter no curso.

Está no 7º semestre do curso e no próximo semestre iniciará o estágio obrigatório. Está cheia de expectativas, definindo-se como Ambiciosa.

**PREOCUPADA**

Ingressou na UFRGS em 2008/1, no curso Bacharelado em Física. Nasceu em Passo Fundo (RS), interior do estado. Fez cursinho pré-vestibular popular em sua cidade. Morava com os pais. A mãe é costureira de uma fábrica de colchões, tem o Ensino Médio completo, e pai, marceneiro, alcoólatra, com Ensino Fundamental completo. Atualmente, os pais estão aposentados e, embora morem juntos, vivem separados. A casa foi doada pelos avós da estudante. Também residia com a família o irmão mais velho, com formação em técnico de informática. Recebia um pequeno auxílio financeiro da família e depois passou a se manter com os benefícios da assistência estudantil.

Quando iniciou o curso, passou a morar em uma Casa do Estudante da UFRGS. Em 2011/1, trocou de curso para Licenciatura em Educação Física. No curso de Física, embora estudasse muito, não conseguia ter êxito devido às exigências do curso. Percebeu que não estava feliz e buscou outros cursos de graduação de seu interesse e decidiu pela troca de curso. Foi aprovada em Educação Física na modalidade universal e desde o início do curso sentiu-se mais engajada. Participa de um grupo de pesquisa de projeto de extensão.

*“Sempre tive o sonho de morar em Porto Alegre, e via na Universidade Federal uma oportunidade de mudança e mobilidade social, ser alguém na vida, conseguir independência financeira e retribuir minha mãe por todos os esforços que ela sempre fez para que eu pudesse realizar o meu sonho.”*

Ela está concluindo o curso em 2015/2 e se define como Preocupada.

**EMPREENDEDOR**

Ingressou na UFRGS em 2010/1, no curso Engenharia de Materiais, com 23 anos.

Morava com a família em São Leopoldo (RS). Refere-se à família como muito pobre. O sustento familiar é proveniente da aposentadoria por invalidez recebida pela mãe, no valor de um salário-mínimo. A mãe tem o Ensino Fundamental completo. Os pais são separados há 18 anos, e nunca recebeu qualquer auxílio do pai, que é funcionário público. Tem um irmão e uma irmã mais velhos. O irmão concluiu o Ensino Fundamental e a irmã, o Ensino Médio. Ambos são casados e há bastante tempo não moram com ele. O estudante é a primeira geração na família a cursar o Ensino Superior.

Em 2010/2, ingressou em uma Casa do Estudante da UFRGS. Desde o início do curso, é beneficiário da assistência estudantil. Parte de seu sustento provém dos benefícios (moradia, restaurante universitário, auxílio-transporte). Trabalha informalmente com aulas particulares de inglês e não recebe nenhum auxílio familiar. O estudante diz não ter perfil para UFRGS, porque ingressou aos 23 anos, enquanto os colegas ingressaram mais jovens. Define-se como empreendedor realista e questionador, definindo-se como Empreendedor.

### 2.3.3 Análise das entrevistas

Após as entrevistas, foi realizada a transcrição, adequando o depoimento à forma escrita. A partir desse documento, partimos para a análise dos dados coletados, utilizando como metodologia a análise textual discursiva (ATD) elaborada por Roque Moraes, que a descreve como uma abordagem que “pode ser concebida como um processo auto-organizado de produções de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina.” (MORAES, 2003, p. 12).

A abordagem da ATD percorre um ciclo de operações, iniciando-se com unitarização do *corpus* do texto de cada entrevista e separação em unidades de sentido, um processo de fragmentação do todo. A decomposição do todo em partes é um momento do processo de análise com o objetivo de atingir uma nova compreensão mais complexa do todo. As unidades de análise são elementos destacados do texto em função de sua relação com os fenômenos investigados, sendo validadas pela sua relação com objetivos e as questões da pesquisa. Nesse caso, os objetivos foram:

- Refletir sobre a abrangência e os limites da política de ações afirmativas na UFRGS, tomando como base as experiências relatadas pelos alunos cotistas;
- Investigar como os estudantes de classes populares se organizam na manutenção de sua vida acadêmica.

Em cada entrevista, foram separadas 76 unidades de sentido do *corpus* do texto da escrita da entrevista de Persistente; 93 unidades em Ambiciosa; 69, em Preocupada; e 96, em Empreendedor. Posteriormente, essas unidades de análise foram submetidas a um processo de categorização, o qual se constitui em uma integração das manifestações dos sujeitos entrevistados, produzindo uma ordem, uma classificação das unidades, a fim de construir a estrutura de compreensão e explicação do fenômeno investigado. Surgiram, assim, as seguintes categorias emergentes:

A primeira categoria está baseada nas informações sobre o contexto socioeconômico dos estudantes, a qual se denomina Contexto Sociocultural dos Estudantes: Uma Realidade Emergente na Universidade. Nessa categoria, temos as subcategorias Estudantes de Primeira Geração, que trata do nível de escolarização dos membros da família; Posicionamento da Família e do Estudante em Relação ao Ingresso no Ensino Superior, que discorre sobre como a família e o

estudante percebem o engajamento a um curso de nível superior, considerando o seu contexto social.

A segunda categoria, Trajetória de Formação, focaliza o desafio do estudante em sair do seu meio de convivência e se aventurar em um contexto diferente. A subcategoria Tecendo o Ingresso no Ensino Superior traz a trajetória pessoal percorrida pelo estudante até chegar ao Ensino Superior. A subcategoria O Desafio da Permanência mostra as oportunidades e as adversidades encontradas para se manter na universidade. Uma segunda subcategoria, Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem, aborda as questões do déficit de conhecimento não adquirido no Ensino Médio, as aulas e a forma de avaliação realizada no curso. E a última subcategoria, Motivação e Persistência, evidencia as estratégias dos estudantes para prosperar em seus objetivos dentro desse contexto emergente.

A Percepção da Experiência pelos Alunos Cotistas tem duas subcategorias, a primeira, Cota como via de Acesso à Educação Superior, trata da visão dos estudantes em relação à democratização do acesso à educação superior; a segunda subcategoria, Mobilidade Social e Discriminação: Os dois Lados das Cotas, enfatiza o enfrentamento com a diversidade; a terceira subcategoria, Avaliação da Política, tem o propósito de elencar, segundo a ótica dos estudantes, as adequações necessárias do contexto para a inclusão efetiva dos estudantes egressos do ensino público.

O metatexto de cada categoria compõe-se da interpretação e argumentação das informações da pesquisa qualitativa. Sua proposta é comunicar a nova compreensão do fenômeno baseada na orientação teórica do estudo, incluindo a reescrita das falas dos entrevistados.

### 2.3.3.1 O contexto sociocultural dos estudantes: uma diversidade emergente na universidade

O presente estudo teve a preocupação de apresentar as características socioculturais dos estudantes entrevistados e as dificuldades na permanência em suas diversas facetas a fim de ilustrar um aspecto da diversidade que concorre em um contexto emergente. Existe, de um lado, a universidade tradicional, voltada para os interesses de uma classe de elite, com estudantes oriundos de escolas particulares, portadores de um capital cultural, social e econômico que lhes disponibiliza sucesso na universidade. De outro lado, a universidade em processo de

modernização, incluindo os estudantes de camadas populares que ingressaram por meio de políticas afirmativas de acesso ao Ensino Superior. Por fim, consideramos interessante nos reportar às percepções que esses estudantes têm sobre a política de ações afirmativas de reserva de vagas na educação superior, com a intenção de dar sentido à política.

A diversidade emergente manifesta-se de distintos modos e dimensões culturais no âmbito educativo. É representada em diferentes línguas, etnias, culturas, religiões, gêneros, capacidades, níveis socioeconômicos, interesses e estilos de aprendizagem. Para a diversidade emergente, Santos Rego (2006) traz a contribuição da Educação Intercultural, que exige um equilíbrio entre pluralismo cultural e igualdade de oportunidades.

O contexto sociocultural em que os sujeitos estão imersos, a cultura familiar herdada e os valores compartilhados demonstram o pertencimento a uma classe social. É preciso considerar a constituição diferenciada dos atores segundo sua origem social e familiar. Para Bourdieu (1998), o indivíduo é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, as aspirações relativas ao futuro profissional, até a entonação de voz, tudo é socialmente constituído. Bourdieu afirma que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora, a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar, que corresponde a uma posição específica na estrutura social. Os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para ação típica dessa posição, um *habitus* familiar ou de classe que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, a qual inclui certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar, do capital econômico, dos bens e serviços que tem acesso; do capital social, conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; e do capital cultural institucionalizado, que são títulos escolares. O capital social e econômico servem como meios de acumulação do capital cultural. A bagagem transmitida pela família inclui certos componentes que passam a fazer parte da subjetividade do indivíduo, sobretudo o capital cultural na sua forma incorporada, a cultura geral (gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esporte, domínio maior ou menor da língua culta, as informações sobre o mundo escolar).

A situação econômica dos estudantes é trazida nas entrevistas. Eles relatam que a falta de dinheiro é uma preocupação constante em suas vidas. A manutenção da família ou o sustento

próprio é parte da responsabilidade do estudante como membro do grupo familiar. A renda familiar é o somatório dos proventos de seus componentes. Os pais exercem profissões como autônomos, sem rendimento fixo. As mulheres, mãe dos alunos, são as únicas provedoras do sustento familiar por alguns períodos; em um caso, o pai sempre foi ausente. Há situações de intensa desorganização financeira, como o desemprego de um dos membros da família, que aparece como um fator desencadeante de estresse nas finanças. A doença de um familiar marca uma ruptura no modo de vida do grupo. Houve uma família que, durante um período, viveu da assistência do governo, por problemas de saúde de um dos membros da família, mas o auxílio financeiro à saúde é temporário, ocasionando desequilíbrio no orçamento familiar.

A moradia em bairros de periferia da capital e região metropolitana é definida pelos estudantes como condições precárias de moradia. Teve um caso em que a casa estava em estado de conservação deplorável, causando perigo de queda da construção, obrigando, assim, as moradoras, mesmo sem planejamento prévio, iniciar uma construção, por partes ou cômodos, através de empréstimo bancário. Diante dessa situação, a estudante pensava que se estivesse trabalhando, e não só estudando, poderia ajudar mais na consolidação da nova moradia. As residências localizam-se em bairro de classe popular, ou vila de acesso difícil. A percepção dos estudantes sobre o contexto de moradia revelam comunidades em que os jovens evadem da escola sem concluírem os estudos e vão trabalhar, ou se voltam para o tráfico de drogas como alternativa de ascensão econômica. Nesse sentido, a distância de deslocamento entre a residência e a UFGRS aparece como um fator que interfere nas finanças, pois há maior gasto com transporte público, além de consumir horas do dia no deslocamento entre a capital e a região metropolitana, ou entre o centro e a periferia.

#### 2.3.3.1.1 Estudantes de primeira geração

O nível de escolaridade da família aparece com pais e mães com Ensino Fundamental. O único caso de pai com Ensino Superior é um pai ausente que não participou da educação da filha. Os irmãos possuem Ensino Fundamental e Médio, e, em um caso, os irmãos concluíram o ensino técnico, e, em outro, a irmã iniciou o ensino técnico. A estudante Preocupada percebeu que o seu ingresso no Ensino Superior estimulou o irmão a buscar o Ensino Superior. Para tanto, ele fez o

Enem para realizar um curso em EAD. Mesmo tendo objetivos diferentes do dela, que busca uma formação profissional, o irmão pretende estudar para obter um diploma a fim de prestar concurso público. Os estudantes são, na família, a primeira geração que conseguiu chegar à universidade.

Primeira Geração são estudantes cuja família – mãe, pai e irmãos – não tem histórico acadêmico no Ensino Superior, mas tem como nível de escolaridade um diploma do Ensino Médio ou menos; ou seja, são os primeiros da família a ingressar e concluir uma graduação. Cofer (2015) relata que, nos Estados Unidos, 18% dos alunos que ingressam na universidade são de Primeira Geração (*First Generation*, F-gen). Esses estudantes precisam de um auxílio adicional e por isso há programas de ajuda, como as comunidades de aprendizagem, que preveem integração social e acadêmica, onde há alojamentos por cursos e todos os F-gens daquele curso são colocados na mesma turma sob a responsabilidade de um mentor, um membro docente que os auxilia. Esses programas de apoio acadêmico e social precisam estar presentes desde o início das experiências dos estudantes na faculdade. As IES devem fornecer informações aos F-gens sobre a disponibilidade de ajuda financeira e vantagens econômicas e sociais de uma educação universitária já na escola de Ensino Médio.

Cofer e Somers (2000) estudaram fatores que influenciam a persistência do aluno F-gen e revelam que alunos com idade de 29 anos ou mais, assim como alunos com baixa renda e que trabalham em tempo integral e estudam, são menos propensos a persistir. Isto é, são mais propensos a perceberem aqueles alunos que aspiram a graus mais avançados, grau de bacharelado, sendo menos suscetíveis a serem desencorajados por contratempos. Os autores perceberam que F-gens com baixo desempenho acadêmico não se sentem confiantes em permanecer no curso e melhorar seu desempenho, mas se os alunos vivem no *campus* e estão na universidade em tempo integral melhoram suas chances de sucesso. F-gens podem hesitar em se tornar envolvidos na vida do *campus* até que estejam confiantes para competir academicamente, sendo que a integração social pode lhes proporcionar uma sensação de pertença no *campus*; alunos que recebem auxílio financeiro também têm mais propensão a persistir.

Estudos anteriores, como o de Terenzini (1994), concluíram que, para os estudantes F-gens, ir para a faculdade significa uma disjunção em sua trajetória de vida, pois não estão dando continuidade a uma tradição familiar. Para os alunos F-gen há um atravessamento de fronteiras entre escola e vida familiar. Alunos de geração contínua (C-gens) tem uma transição suave na passagem do Ensino Médio para a graduação por causa dos valores compartilhados na família e

na escola. Além disso, Terenzini (1996) mostra características comuns dos estudantes F-gens: são mais propensos a ser de baixa renda; ter habilidades cognitivas mais fracas e aspirações educacionais mais baixas; ser latino-americanos; ter sido menos envolvidos no Ensino Médio; ter filhos; e ter menos incentivo de familiares. Cofer e Somer (1997; 1999) verificaram que estudantes F-gens não começam a faculdade com as mesmas vantagens que os seus pares C-gens e muitas vezes o principal conflito entre os alunos F-gens e os pais pode ser frequentar a universidade. No caso dos C-gens, seus pais e, em alguns casos, seus irmãos, já tiveram experiência com educação de nível superior. Os valores educativos e as expectativas da família são suscetíveis a incentivar o ingresso e a permanência na faculdade.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Joaquim Nabuco, ligada ao MEC, investigou o processo de interiorização das instituições federais de Ensino Superior no Nordeste. A partir de entrevistas com 1.628 alunos e 256 professores de 14 municípios nordestinos entre 2010 e 2014, a pesquisa revelou que 63,2% dos estudantes pesquisados concluíram o Ensino Médio na rede pública e 59,8% dos alunos fazem parte de grupo cuja renda familiar é de até dois salários-mínimos por mês. Em relação ao nível de escolarização dos pais, o estudo verificou que 73% das mães e 83,1% dos pais desses alunos não tiveram acesso ao Ensino Superior, ou seja, a maioria são alunos da chamada Primeira Geração. Ainda de acordo com a pesquisa, 36,9% dos estudantes entrevistados eram brancos, 11,7% eram pretos, 47,8% se identificaram como pardos, 2,5% como amarelos e apenas 1,1% eram indígenas.

Os estudantes relatam que tiveram pessoas que os incentivaram a dar continuidade aos estudos. A mãe é vista como uma das grandes motivadoras, apoiando, sempre que possível, no sustento do estudante. A estudante Persistente teve o incentivo de uma bibliotecária da escola onde cursava o Ensino Médio para buscar o ensino técnico na UFRGS, inclusive pagou sua inscrição no processo seletivo.

#### 2.3.3.1.2. Posicionamento da família e do estudante em relação ao Ensino Superior

O posicionamento da família em relação ao ingresso do estudante no Ensino Superior aparece com demonstrações de contentamento, como querer colocar faixa na frente de casa, no caso de Persistente: “Quando entrei na UFRGS, meus pais queriam botar faixa, ficaram

orgulhosos, falavam que eu entrei na UFRGS.” Mas também em forma de insatisfação, como no caso de Ambiciosa, em que a mãe desejava que ela ingressasse no mercado de trabalho após a conclusão do ensino técnico, ou que lhe ajudasse em seu trabalho como manicure, por isso, a princípio, não foi favorável ao ingresso da filha no Ensino Superior na UFRGS, pois tinha a ideia de que a instituição era para ricos e que pobres não deveriam estar nesse ambiente que não foi feito para eles. Logo que iniciou a graduação, a mãe não lhe apoiou nos estudos. Ela conta que seu grande incentivador foi um tio que tem apenas Ensino Fundamental; esse tio cedeu o terreno onde mora com a mãe. A mãe só entendeu a conquista da filha em ter passado na UFRGS depois da reação das pessoas, que a parabenizavam pela filha:

Depois do primeiro ano que passei na UFRGS e o pessoal começou a dizer parabéns, e ela ganhava parabéns por mim, é que começou a entender. Hoje ela me apoia, mas durante muito tempo ela não entendia e dizia: ‘Tá, já foi para aula, agora vem para casa que tem coisa pra fazer.’ E por muito tempo eu ia, porque sou só eu e ela.

A questão das expectativas da família em relação ao futuro de seus membros aparece, de um lado, como esperança de mudança e sucesso, e, por outro lado, como um investimento inseguro. Essa situação pode ser compreendida à luz dos estudos de Bourdieu (1998) sobre a relação entre expectativas, aspirações do sujeito e suas chances objetivas. Por meio de dados estatísticos, demonstra que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático, não plenamente consciente, relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem. Dada à posição do grupo no espaço social e de acordo com o volume dos tipos de capitais acumulados (econômico, social, cultural e simbólico), certas estratégias são mais seguras e rentáveis e outras mais arriscadas.

Na educação, os grupos sociais a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vivido por seus membros constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. As estratégias de investimento escolar, medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros, variam conforme o grupo percebe as probabilidades de êxito, pois o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável que se pode ter com um título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos.

As classes populares, pobre em capital econômico e cultural, tenderiam a investir de modo moderado no sistema de ensino. Isso se explica pela percepção, a partir dos exemplos acumulados, de que as chances de sucesso são reduzidas, pois há falta de recursos econômicos, sociais e culturais necessários para um bom desempenho escolar. Também, o retorno do investimento escolar é dado em longo prazo. Essas famílias estariam, em função de sua situação socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa espera. Além disso, o valor dos títulos escolares depende parcialmente dos recursos econômicos e sociais. Para as classes populares, o investimento no mercado escolar teria a oferecer um retorno baixo, incerto e em longo prazo. Assim, a vida escolar dos filhos não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar. As aspirações escolares seriam moderadas. Espera-se que os filhos alcancem uma escolarização superior a dos pais, ou se elevem ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais. Assim, tendem a privilegiar as carreiras mais curtas, que dão acesso mais rápido à inserção no mercado de trabalho.

Esses estudantes consideram-se uma exceção por estarem estudando em uma universidade pública. Persistente comenta que as pessoas ficam surpresas ao saberem que ela estuda na UFRGS, uma universidade até então elitista. É comum esperar que o estudante de classe média ingresse no Ensino Superior público, mas o de classe popular ainda é visto como exceção: “As pessoas ficavam abismadas que eu moro na vila e estudo na UFRGS. Os jovens na vila trabalham, mas estudar... Tem um colégio na vila que dá até cadernos, mas eles desistem... Eu sou uma exceção, não conheço ninguém que faça faculdade na UFRGS, eu sou a única.”

Persistente fala que onde mora conhece uma pessoa que está no Ensino Superior, em instituição privada, ingressante pelo Enem. Essa pessoa é mais velha, trabalha de dia e estuda à noite, é negra, e mora na vila.

Ambiciosa comenta que onde mora as pessoas são pouco instruídas. Dos colegas que estudaram nas escolas do bairro, não conhece ninguém que tenha ingressado na UFRGS. Diz que ao ingressar na UFRGS tinha consciência do abismo que havia entre o contexto no qual vivia e a universidade. Sentiu-se insegura por muito tempo, com dúvida sobre ter tomado a decisão errada, a decisão de ter saído do seu meio social, como relata: “Lá onde a gente mora é meio deslocado, as pessoas não sabem muito. Não vejo o pessoal de lá entrar aqui. Acho que ninguém tá na

UFRGS. A gente sabia que a gente tava dando um passo muito grande, que era fora do nosso meio. Aí que rola o medo, estar arriscando muito.”

Com o ingresso na educação superior houve um distanciamento dos estudantes em relação à comunidade de origem, e ao mesmo tempo, surgiu a necessidade de adaptação e integração ao novo contexto.

Para os pais, certamente também deva ser um momento de mudança, pois, embora desejem que o filho alcance um patamar socioeconômico mais elevado ao deles, parece que têm receio de perder o vínculo original com o filho à medida que ele se integra a outro contexto, vive novas experiências e, assim, torna-se diferente deles.

### 2.3.3.2 Trajetória de formação

Conforme Boavida (2013, p. 26), “Os seres vivos conservam-se e renovam-se por um processo interativo em que as capacidades novas surgem à medida que vamos sendo capazes de ultrapassar dificuldades que até aí não conseguíamos.” O autor caracteriza a educação como uma necessidade vital, como condição de sobrevivência tanto dos indivíduos como da espécie, salientando que não há uma educação em abstrato, mas é sempre um processo pessoal de transformação na base de motivações e de ações diretas e indiretas, sendo um processo contínuo de apropriação de ideias, valores, sensibilidades e condutas dependentes de estruturas psicoafetivas e racionais, configurando, em cada indivíduo, uma subjetividade, no contexto de uma rede intersubjetiva. Explica que a educação cria capacidades, dá conhecimentos e ensina comportamentos, gestos e atitudes socialmente aceitos, em um processo contínuo de transmissão, interiorização e reformulação, assim, cada ser humano é produto e produtor de cultura. Para Boavida, a educação como processo individual de aperfeiçoamento, como itinerário pessoal, serve-se de todas as ocasiões para progredir, situações formais e informais, e tem, em cada pessoa, um caminho único e singular.

O objetivo específico deste estudo era resgatar esse processo pessoal de formação, trazendo a experiência individual no fato coletivo, o ingresso de estudantes por reserva de vagas através do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS.

### 2.3.3.2.1 Tecendo o ingresso na educação superior

Antes do ingresso no Ensino Superior, os estudantes da área de exatas e saúde buscaram o ensino técnico. Nessas escolas de ensino técnico, vislumbraram a possibilidade de cursar o Ensino Superior na UFRGS, pois as instituições incentivavam os alunos a dar prosseguimento aos estudos. Assim, para se prepararem para o vestibular, estudaram sozinhos ou com outro estudante, ou buscaram cursinho pré-vestibular popular; não tiveram acesso ao cursinho pré-vestibular particular devido ao alto custo. Ambiciosa comenta que quando já estava na UFRGS, ficou sabendo da possibilidade de fazer cursinho pré-vestibular trabalhando como bolsista. Conheceu uma colega que assistia às aulas no cursinho e, em contrapartida, trabalhava no local. Ela estudou com o seu ex-namorado. Persistente trabalhava de segunda a sábado e fazia o cursinho pré-vestibular gratuito, à noite. Preocupada frequentou cursinho pré-vestibular popular na cidade onde morava. Empreendedor estudou sozinho, interrompeu o estágio que tinha pelo curso técnico em uma grande empresa, mesmo gostando do trabalho e sendo bem remunerado; desvinculou-se do trabalho a fim de se preparar para o vestibular da UFRGS. Durante o estágio, guardava dinheiro para manter-se nesse período.

Esses estudantes estavam se preparando para o ingresso na UFRGS, pois sabiam que não teriam condições de pagar uma instituição de Ensino Superior particular. No cursinho, tiveram informações sobre a UFRGS, ou buscaram informações no *site* da Universidade. Preocupada, estudante oriunda do interior do estado, pensou em prestar vestibular na UFRGS e na UFSM, ambas as instituições federais, já que não havia universidade em sua cidade. Ela viu no ingresso na universidade uma possibilidade de sair de sua cidade.

A escolha dos estudantes em relação aos cursos na Universidade foi influenciada pelo curso técnico. Três dos entrevistados haviam feito curso técnico em Química e, diante da ênfase que apresentava o curso, escolheram aquele que melhor se adequava ao perfil profissional desejado. Ambiciosa diz que havia pensado em escolher Química Industrial ou Engenharia Química, mas considerando a concorrência nos cursos acreditou que não teria sucesso, então optou por Engenharia de Materiais, que também considerou o currículo muito interessante.

Preocupada não fez curso técnico e tinha a ideia de fazer um curso na área da saúde, Odontologia ou Física Médica. Chegou a fazer vestibular na UFRGS para Odontologia e não foi aprovada. Repensou a escolha, devido a sua situação socioeconômica, falta de condições

financeiras para manter-se na capital e garantir os custos do curso. Assim, fez a opção por Física, já que no Ensino Médio tinha muito interesse pela disciplina. Diz que sonhava em estudar em uma universidade renomada como a UFRGS e, mesmo não tendo exatamente o curso desejado, optou pelo curso mais aproximado de seu interesse.

Esses estudantes estavam determinados a ingressar no Ensino Superior público, independente da modalidade de ingresso. Souberam das cotas para o Ensino Superior no cursinho ou quando se inscreveram no processo seletivo da UFRGS. Acreditam que a aprovação no vestibular foi favorecida pelas cotas; sem as cotas, imaginam que teriam que participar do processo seletivo mais vezes. Dizem que ingressar na UFRGS sem cotas é difícil.

Oliveira (2008) acredita que a democratização do acesso ao Ensino Superior, por meio de políticas direcionadas para grupos menos favorecidos da sociedade, beneficia determinados atores sociais, sobretudo negros, índios e estudantes provenientes das escolas públicas, e tem como objetivo a inserção profissional como garantia de melhora nas condições de vida e ascensão social. O autor acredita ser um paradoxo prevalecer a competição livre e aberta entre desiguais em uma sociedade marcada pela diferença de classe e a heterogeneidade cultural.

Segundo o Inep (2013), o Censo da Educação Superior em 2012 revela que o percentual de pessoas frequentando a educação superior representa quase 30% da população brasileira. Em torno de 15% encontra-se na idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino, na faixa etária de 18 a 24 anos. Essas taxas vêm aumentando ao longo dos últimos 10 anos. Na faixa etária considerada ideal para a população cursar a educação superior, as regiões Norte e Nordeste possuem as menores taxas de escolarização líquida ajustada, com 12,9% e 13,0%, respectivamente. Ao contrário, as regiões Sul e Centro-Oeste que obtiveram as maiores taxas nessa faixa etária, com 25,0% e 24,3%, respectivamente. A idade de ingresso desses estudantes foi entre 20 e 23 anos. Ambiciosa comenta que, considerando o tempo de ensino básico, a idade de ingresso no ensino superior seria de 17 anos e a diplomação aos 23 anos, dependendo do tempo de duração do curso. Ela ingressou aos 21 anos, e por isso acha que entrou atrasada. O PNE 2014-2024 tem como metas para a educação superior elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

### 2.3.3.2.2 Os desafios da permanência

Os entrevistados comentam da alegria em ingressar na UFRGS, mas, em seguida, trazem os problemas enfrentados para manterem-se na universidade. Preocupada exclama: “Entrei pelas cotas na Física, foi a maior alegria da vida.”

Preocupada define seu processo de adaptação à universidade como processo de confusão, tendo como maior desafio a situação financeira da família: “Depois da euforia, vieram os problemas, principalmente financeiros. Meu pai tinha dado falência na firma, a marcenaria, e minha mãe estava desempregada.”

Empreendedor diz: “Em 2010, passei na Engenharia de Materiais, estou até hoje remando; em 2010, começou o meu sofrimento, não tinha como me manter, não tinha dinheiro, não tinha como pedir dinheiro para os meus pais.”

Ambiciosa, enquanto morava na casa da família, na região metropolitana de Porto Alegre, tinha o gasto com o transporte público e não tinha dinheiro para o transporte diário para a ida e vinda entre sua casa e a Universidade. A falta de dinheiro lhe preocupava: “Os dois primeiros anos... conseguia ir à aula um dia e no outro não tinha dinheiro para o ônibus. Sem dinheiro tua cabeça não está tranquila.”

A questão financeira é apontada como a principal dificuldade para a manutenção na universidade. Os estudantes buscaram a assistência estudantil. Preocupada, Ambiciosa e Empreendedor participaram de seleção para moradia estudantil. Preocupada, oriunda do interior do estado, ingressou na Casa do Estudante no primeiro semestre de curso. Ambiciosa, residente na região metropolitana, passou a usufruir do benefício da moradia estudantil dois anos após o ingresso no curso, ficando um semestre como hóspede, sem quarto definitivo, precisando dividir um espaço na Casa do Estudante com mais cinco hóspedes. Empreendedor só teve os benefícios da assistência estudantil no final do primeiro semestre, e essa demora dificultou ainda mais sua permanência. Os benefícios oferecidos contemplavam Bolsa Permanência, Auxílio Transporte, Auxílio Material de Ensino, Restaurante Universitário e Moradia Estudantil. Eles tiveram conhecimento dos benefícios após o ingresso na UFRGS por colegas de curso ou outros estudantes.

A bolsa de diferentes modalidades foi um benefício buscado pelos estudantes como alternativa de captação de recursos financeiros, embora considerado um valor baixo para quem

precise se manter com ela. A bolsa prevê 20 horas semanais de atividade em uma unidade da universidade. Quando a bolsa estava relacionada ao curso, os estudantes a perceberam como uma fonte de aquisição de conhecimento. Persistente foi bolsista no próprio curso, na Farmácia Popular. Com essa experiência, teve certeza de que havia feito a escolha profissional certa. Ambiciosa percebia a importância do conhecimento adquirido no seu trabalho como bolsista no laboratório e também sabia da necessidade que tinha do dinheiro recebido, isso fez com que permanecesse na bolsa durante todo o curso, até iniciar seu estágio. Preocupada, através do grupo de pesquisa, inseriu-se como bolsista, teve oportunidade de ampliar os campos de atuação fora da Universidade e o tema do seu Trabalho de Conclusão de Curso está relacionado ao trabalho desenvolvido na bolsa; também pretende fazer Mestrado, tendo o coordenador do grupo de pesquisa como seu orientador.

Os estudantes, embora reconheçam a bolsa como uma experiência positiva e sua importância como auxílio financeiro, são unânimes em dizer que o tempo de trabalho na bolsa reduz o tempo de dedicação aos estudos. Persistente tem a seguinte opinião: “A bolsa é bom, mas tomar 20 horas do aluno faz falta para estudar.” As falas de Ambiciosa e de Empreendedor concordam com a opinião de Persistente: “O dinheiro ajuda, mas a falta de tempo prejudica. Pensava em ficar um semestre sem a bolsa, mas nunca conseguia.” (Persistente). “Fazia 4 horas de bolsa em um laboratório que exigia muita concentração, não tinha tempo para estudar. Como resultado, não tive um desempenho muito bom.” (Empreendedor).

A bolsa foi uma opção de renda pelos estudantes, por um determinado tempo, depois eles passaram a buscar outras alternativas. Preocupada está realizando estágio obrigatório em escola de ensino básico. Ambiciosa está ansiosa para iniciar um estágio, comenta: “Estou com quase 30 anos, ganhar R\$ 400,00 com 27 anos não é fácil. O valor do estágio é pelo menos o dobro de uma bolsa.” Empreendedor passou a dar aulas em um curso de inglês e justifica: “Desisti da bolsa, viver com R\$ 400,00 não existe.” Contudo, devido à baixa remuneração, deixou de dar aulas de inglês no curso e passou a dar aulas particulares. Assim, acredita ter buscado a melhor alternativa, dizendo: “Me sinto contente, tenho espírito empreendedor.” Persistente trancou o curso e iniciou um trabalho como solução imediata para as dificuldades financeiras que a família se encontrava, sendo a mãe a única provedora do sustento familiar. Comenta: “Tranquei o curso por uma crise: ‘Vou continuar? É isso mesmo que eu quero?’ E principalmente, por questões financeiras... Só minha mãe para sustentar a casa. A questão financeira pesa muito, já não

conseguia me concentrar.” O trabalho lhe proporciona direitos trabalhistas previstos na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e benefícios, como fazer as refeições no trabalho e ter um dia de folga. Explica sua opção:

Agora estou mais sossegada, estou conseguindo ajudar em casa e até vou tentar o financiamento da minha casa. Ganho salário mínimo, tenho férias, Fundo de Garantia, tem café da manhã, almoço e janta. Trabalho 7 horas e 20 minutos, uma hora de almoço, domingo são 6 horas. Dá para estudar, tenho folgas nas quintas-feiras.

As dificuldades financeiras, as exigências da bolsa e, conseqüentemente, o tempo reduzido para o estudo afetaram o desempenho acadêmico dos estudantes, além de outros fatores, como a falta de conhecimentos prévios não adquiridos no Ensino Médio.

Os estudantes relatam que os egressos do ensino público ingressam na universidade com pouca base para acompanhar o conteúdo desenvolvido na graduação, encontrando, assim, dificuldades para avançar no curso. Acreditam que a democratização do acesso deve ser seguida por um apoio dentro da Universidade àqueles alunos egressos do ensino público, um suporte que inclua a aprendizagem de conteúdos do Ensino Médio, os quais são pré-requisitos para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. Os estudantes participaram do PAG e, embora reconheçam que ajudou no desempenho acadêmico, Ambiciosa diz que explicar apenas os conteúdos da disciplina que o aluno não conseguiu acompanhar em aula não é a solução, é preciso primeiro ensinar os conteúdos do Ensino Médio, pois é impossível avançar sem esses conhecimentos prévios. Preocupada, que participou do Pré-cálculo, comenta que o apoio não foi efetivo porque lhe faltavam conteúdos prévios que não foram adquiridos no ensino básico; no entanto, os professores só explicam o conteúdo da disciplina de Cálculo.

O desempenho acadêmico demonstra estar relacionado às experiências vividas na universidade. Empreendedor, após cinco anos no curso, diz não saber em qual etapa do curso se encontra, mas sabe que ainda faltam muitos créditos para concluí-lo. Persistente conta que teve boas notas em algumas disciplinas e reprovações em outras, assim, percebeu que precisava estudar mais e que fazer um número elevado de disciplinas em um semestre resulta em reprovações em algumas disciplinas. Ela ingressou em 2010/2 e vê que enquanto os colegas estão se formando ela tem apenas o primeiro semestre concluído. Ambos cogitam a possibilidade de prestar novo concurso vestibular, já que o desempenho acadêmico está abaixo da média; nesse caso, aproveitarão apenas os créditos integralizados, tendo mais chance de elevar o desempenho acadêmico.

Na UFRGS, uma das exigências do desempenho acadêmico é a TIM, sendo que a TIM do aluno precisa ser a metade da TIM do curso, que corresponde ao número de créditos necessários para integralização do currículo, dividido pelo número de etapas de sua seriação aconselhada (Resolução 19/2011 CEPE, Art. 3º). Assim, a soma dos créditos integralizados pelo aluno, dividido pelo número de semestres já realizados, precisa ter como resultado um valor igual ou superior à metade da TIM do curso.

O Jubilamento é um fator que leva muitos estudantes a fazerem um novo vestibular para o mesmo curso. O aluno tem o dobro do tempo do curso, segundo seu currículo, para concluí-lo; caso contrário, é desvinculado da Universidade, não podendo mais realizar matrícula. Com um novo vestibular, o aluno aproveita os créditos e disciplinas aprovados e anula o número de semestre realizados no vínculo anterior, eleva a TIM, recebe nova contagem de semestres para a conclusão do curso e melhora o seu ordenamento, o que lhe possibilita maior vantagem na disputa à vaga de disciplinas.

Empreendedor faz comentários sobre a forma de avaliação do desempenho acadêmico na UFRGS, fala em políticas de exclusão, políticas que não beneficiam o aluno, mas favorecem a exclusão do aluno. Cita o exemplo do ROD da Resolução CEPE 19/2011, com redação modificada pela Resolução 34/2013, que dispõe sobre as normas para acompanhamento do desempenho acadêmico do aluno na UFRGS. A resolução estabelece que o aluno entre em ROD sempre que seu Coeficiente de Desperdício (CD), número de créditos reprovados, for maior do que o Número de Créditos Aprovados (NCA). Após dois semestres consecutivos em ROD, o aluno é desligado por insuficiência de Desempenho Acadêmico. Em 2015/1, ocorreu o primeiro desligamento de alunos por insuficiência de desempenho acadêmico, pelo qual os alunos foram impedidos de realizar a matrícula. Empreendedor diz que pessoas de seu convívio foram desligadas da Universidade por falta de desempenho acadêmico, embora elas realizassem grande esforço para manter-se na universidade, mesmo trabalhando. Essa decisão foi revogada no mesmo semestre.

Em sua opinião, a Universidade parece se preocupar em melhorar o rendimento dos alunos, mas impõe políticas que os excluem. Acredita que a universidade faz uma seleção. Parece não haver um responsável pela implantação da política, é como se os documentos oficiais falassem por si mesmo. Diz que as políticas são impostas pela Universidade aos estudantes, sem haver comunicação com o estudante, público-alvo, havendo, dessa forma, um descompasso entre

o que a Universidade propõe e o que de fato o aluno precisa. Segundo Empreendedor, quando os projetos não prosperam costumam culpar o aluno, mas o que seria da universidade sem alunos? Para ele, o aluno deveria ser objeto central da universidade, mas diz que, na UFRGS, o aluno é o número do cartão. Em sua opinião, a Universidade deveria facilitar a permanência, e não dificultá-la.

Ambiciosa, nos dois primeiros anos de curso, acumulou muitas reprovações em uma mesma disciplina, não conseguia avançar nas etapas do curso e por isso pensou em desistir. Teve dúvidas em relação ao seu sucesso no curso, devido ao tempo de realização do curso no ritmo em que ela conseguia avançar. Diz: “A gente começa a pensar se vai dar certo, quem sabe eu nunca vou me formar, estou perdendo tempo...” . Não conseguia ajuda para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas porque não tinha conhecimentos básicos necessários para entender o conteúdo. Percebia que era impossível avançar no novo conhecimento sem ter os domínios prévios a ele. Comenta que mesmo quem é egresso de escola particular tem dificuldades de acompanhar o conteúdo, mas eles dispõem de outros recursos, como aulas particulares. Acreditava que, se conseguisse fazer aulas particulares, também teria sucesso, mas sua condição financeira não lhe permitia.

Preocupada gostou da Universidade, mas não se identificou com o curso. Na graduação em Física sentiu-se desmotivada, pois não encontrou, na graduação, o gosto pela disciplina de Física do ensino básico. Decidiu trocar de curso, fez dois vestibulares para o curso de Administração, cursou uma disciplina do curso de Administração e outra do Direito para conhecer os cursos. Escolheu Administração por considerar um curso pouco específico e mais abrangente, podendo lhe dar maior oportunidade de emprego. Mas, não encontrando o interesse necessário para se engajar nesses cursos, decidiu por Educação Física. Ingressou na nova graduação pelo acesso universal, tendo inscrito-se para modalidade egresso do ensino público, mas, devido a sua classificação no vestibular, ingressou na modalidade universal. No curso de Física, percebia um déficit entre o seu desempenho e o desempenho dos colegas oriundos de escolas particulares. Quando trocou de curso, não teve mais dificuldades de acompanhar o conteúdo das disciplinas, obteve sucesso em seu desempenho acadêmico, está concluindo o curso, próxima de sua diplomação.

### 2.3.2.3 Avaliação dos estudantes sobre o processo ensino-aprendizagem

Os estudantes concluem que os professores têm influência no desempenho acadêmico dos alunos. Empreendedor vê o professor da UFRGS como um cientista, e não um ministrador de aulas. Acha que parte dos professores é frustrado por não trabalhar só na pesquisa, tornando-se pouco sociáveis. Observa que o professor só tem experiência com pesquisa e não tem conhecimento do mercado de trabalho fora da Universidade. Acredita que antes de dar aula é preciso ter conhecimento de como ser professor, e não só saber como é ser cientista, pois precisa saber como promover o processo ensino-aprendizagem. Pensa que o profissional precisa ter prazer naquilo que faz, para que possa desempenhar bem seu trabalho.

Também chama a atenção pela forma como é realizada a avaliação. Relata que as avaliações não são bem formuladas, dificultando a resolução das questões propostas. Pensa que o professor precisa determinar qual é o conteúdo mais importante, aquele que será relevante dentro de sua profissão, e que, em sala de aula, deva dar mais ênfase aos conteúdos que vai solicitar na prova e exigir na avaliação apenas os conteúdos trabalhados em aula. Percebe que o professor não demonstra motivação, nem satisfação ao ver seu aluno aprovado, e não entende essa postura, porque, quando o aluno tem bom desempenho, significa que o processo ensino-aprendizagem foi efetivo, ou seja, que o professor atingiu seus objetivos. Conclui dizendo que deixou de ter prazer em aprender porque ele não é valorizado pelo o que sabe, mas sempre precisa estar provando o que sabe.

Na opinião de Ambiciosa, os professores ficam em uma posição desconfortável diante do aluno porque precisam dar conta de transmitir um vasto conteúdo e, ao mesmo tempo, precisam dar atenção aos alunos que ingressam com defasagem de conteúdos relativos ao Ensino Médio. Observava que os professores demonstravam sentirem-se incomodados com essa defasagem, pois acreditavam que os alunos deveriam que ingressar no curso com determinado conhecimento. Relata:

Quando eu comecei a fazer o PAG, os professores não tinham muita paciência, diziam: 'Isso vocês já deveriam saber.' [...] Eles queriam dar um reforço do que era dado na faculdade, mas têm que ensinar o que não se aprendeu no Ensino Médio. Tinha que dar as ferramentas para depois o aluno seguir sozinho. A gente só ia aprender depois da terceira vez que fazia a cadeira.

Nesse sentido, sugere que

A Universidade teria que ter outra solução, talvez ampliar esses programas como o PAG. Não adianta fazer um programa em que estão explicando o que a gente não sabe. Os professores não têm essa ideia de dar aquilo que a gente não teve no Ensino Médio, e não dar um reforço do que dão na sala de aula. Não adianta me dizer um milhão de vezes como fazer uma Derivada sem me dizer o que eu devia saber antes.

Preocupada considera que os professores discriminam os cotistas. Embora afirme não ter sentido discriminação no curso de Física, comenta que os colegas e os professores sabiam que ela era cotista, pois demonstrava dificuldade em acompanhar o conteúdo e diferenciava-se dos colegas oriundos de escolas particulares. Ela própria percebia, pelo desempenho dos alunos, quem era cotista e quem era egresso do ensino particular. Acredita que a qualidade do ensino público decaiu, o aluno vem sem base para acompanhar os conteúdos dos cursos de exatas, assim, decaiu também o nível de qualidade do curso e por isso os professores discriminam os cotistas. Na Educação Física, não sentiu diferença entre cotistas ou não cotistas.

Para Zabalza (2015), o processo de mudança da docência pós-Bolonha enfrenta desafios fundamentais: em primeiro lugar, preparar o aluno para aprendizagem autônoma. Anteriormente, nas universidades convencionais, supunha-se que a única forma de se comunicar com os alunos era por mediação presencial; agora, há outras formas de mediar a aprendizagem, a mediação virtual a fim de atender as múltiplas situações individuais daqueles que desejam estudar e dar oportunidade para os estudantes trabalharem por sua conta. O segundo desafio diz respeito ao manejo de ferramentas de aprendizagem e aplicação delas. O professor em vez de desenvolver o extenso conteúdo, selecionaria alguns desses temas para tratá-los com mais profundidade e faria aplicações práticas deles. Os professores terão que sacrificar o tempo e o conteúdo incluindo habilidades não só da disciplina, mas habilidades mais genéricas. Os professores costumam ligar a aprendizagem a suas explicações, acham que os alunos aprendem porque os professores explicam bem e, assim, reproduzem adequadamente, e quanto mais aulas derem aos estudantes, mais eles vão aprender; Zabalza chama isso de expectativa narcisista do professor. Uma investigação mostrou que o rendimento acadêmico dos estudantes está correlacionado negativamente ao número de aulas que havia assistido e correlacionada positivamente com o número de horas que tinham se dedicado a estudar. Portanto, receber mais explicações por parte dos professores não é um fator decisivo na aprendizagem.

Não há nenhum conhecimento totalmente inútil, mas, para que seja efetivamente útil, deve reunir certas condições: ser bem entendido, saber sua utilidade, ser convertido em um âmbito de domínio pessoal, ou seja, que seja utilizado nas tarefas solicitadas pelo professor. Em terceiro lugar, deve haver equilíbrio entre as demandas que se têm e o tempo oferecido para obtê-las. É preciso repensar as demandas em função do tempo e esforço que exige para cumpri-las. No fundo, nessa nova consideração dos tempos está a necessidade de recuperar a visibilidade dos estudantes, pois a pedagogia tradicional os mantinha invisíveis.

Bourdieu (1964) faz uma análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Com suas contribuições, as desigualdades escolares deixam de ser vistas simplesmente como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos e mérito pessoal. Na teoria da reprodução, a escola cumpre o papel de legitimação das desigualdades, ao dissimular as bases sociais delas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

Para Santos Rego (2006), a diferença não justifica a desigualdade. A educação deve impulsionar a diversidade e corrigir as desigualdades. Os educadores não podem limitar-se a constatar a existência das diferenças, mas aproveitar o que há de bom nelas e eliminar os aspectos negativos. A igualdade refere-se à igualdade de trato, de direitos e de oportunidades. A equidade supera a dicotomia igualdade-desigualdade e permite, a cada pessoa, melhorar e progredir, segundo suas possibilidades, em estreita relação com igualdade de oportunidades, entendida como uma potencialização das competências das pessoas que apresentam algum tipo de limitação. Igualdade de oportunidades não se trata de igualar oportunidades de acesso à educação, mas de avançar em maior igualdade de resultados finais e de desenvolvimento pleno das capacidades de cada indivíduo.

Morosini e Felicetti (2009) destacam a importância de políticas de ações afirmativas para a equidade de acesso. A equidade implica em assegurar que a situação pessoal e social, como gênero, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não sejam fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, a participação e os resultados obtidos. Para que haja equidade de acesso é preciso que todos tenham as mesmas condições de competir, isto é, quando o ensino anterior ao Ensino Superior é oferecido em qualidades iguais a todos. Para a equidade de progresso e resultado, os investimentos devem vir a compensar as possíveis características iniciais, sendo que os resultados dependem dos esforços de cada um; são medidas de apoio e

acompanhamento para ajudar os alunos com maiores dificuldades. As autoras concluem que garantir o acesso ao Ensino Superior não é o suficiente. Há a necessidade de políticas para assegurar o sucesso de grupos de estudantes com as mais diferentes características iniciais. Para resolver o problema de iniquidade no Ensino Superior, é preciso criar programas de compensação de deficiência de sua formação escolar anterior, as desvantagens em nível de conhecimento, para que possam competir em igualdade com estudantes oriundos de classes sociais com estudo de melhor qualidade, em escolas particulares e cursos preparatórios. A equidade de ingresso é seguida pela iniquidade quanto às aprendizagens trazidas do ensino básico, que, segundo relatos dos estudantes egressos do ensino público, encontra-se em desvantagens.

Em relação ao apoio pedagógico, como PAG e Pré-Cálculo, os estudantes dos cursos da área de exatas são os que tiveram experiência, mas os programas não atenderam suas expectativas devido à falta de conhecimentos anteriores. Segundo os entrevistados, os professores também percebem o desprovimento de conhecimentos básicos com o qual chega o aluno egresso do ensino público.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1964), há relação entre o desempenho escolar e a origem social. O peso da origem social (classe, etnia, gênero, local de moradia, etc.) incide sobre os destinos escolares sendo um dos fatores das desigualdades escolares. Segundo Nogueira (2002), na teoria de Bourdieu, a educação está a serviço da reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Os alunos são atores socialmente constituídos, trazendo, em larga medida, incorporada e, si uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. A origem social os coloca em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. Bourdieu constata que a escola representa e cobra dos alunos, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. O capital cultural constitui o elemento da bagagem cultural que teria maior impacto na definição do destino escolar. A posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem de conteúdos e códigos escolares, serviriam de ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. Já para Bernard Lahire (1996), há contradições que escapam às regras gerais do *habitus*, pois para o autor, há disposições favoráveis para a carreira escolar, sendo o ator portador de um sistema de disposições que lhe permitem superar a força do *habitus*

Maturana (1999), explica que as mudanças estruturais do ser vivo ocorrem em congruência com as mudanças estruturais do meio. Pela análise das entrevistas, é possível destacar mudanças estruturais nesses sujeitos após a mudança de contexto e de interações. Ao ingressarem na universidade, eles mudaram a convivência, da escola para a universidade, alguns trocaram de cidade, de residência, e precisaram se afastar da família. Consequentemente, mudaram seus costumes e o modo de estar em relação com os demais, o linguajar, enfim, assumiram novos comportamentos que possibilitaram a adaptação a novos contextos.

#### 2.3.3.2.4 Motivação e persistência

Durante as entrevistas, ao relatarem a sua trajetória no Ensino Superior, aparece a questão da desistência. Preocupada relata que as pressões da permanência geram insegurança e medo, levando a ter a vontade de desistir, mas, conforme avançava no curso, a ideia de desistir ia ficando mais remota. Ambiciosa diz que a persistência tem sido uma marca do seu percurso na universidade, pois, mesmo diante das diversidades, ela não desiste. Mesmo percebendo que seu desenvolvimento na graduação não estava sendo da maneira desejada, ela não desistia porque tinha um desejo forte de mudar sua situação socioeconômica. Viu outras colegas com a mesma situação socioeconômica que desistiram do curso. Ficava mais desmotivada quando desistiam, mas a persistência é uma característica sua: “Boa parte dos colegas em situação semelhante à minha desistiram do curso. Fico triste quando vejo as pessoas desistirem. É uma coisa minha, posso ver que está saindo errado, mas não desisto.”

Os estudantes cotistas, estando nas camadas sociais mais pobres, embora apresentem dificuldades na permanência, a perspectiva de mobilidade social que o Ensino Superior representa é uma motivação especial para a continuidade. Ambiciosa acredita que esses obstáculos não são insuperáveis e terá alguma recompensa por seus esforços: “Nessa vida, alguma coisa a gente tem que conseguir.”

Persistente, que trancou o curso, pretende voltar a estudar e conciliar trabalho e estudo, pois sente falta de estudar: “Sinto falta dos estudos, pego o ônibus e lembro que ia para o *Campus do Vale*.”

Empreendedor fala que é difícil se manter em uma universidade como a UFRGS quando se conta apenas com recursos próprios. Ele não abandona a ideia de largar a universidade: “Não espero muita coisa, eu corro atrás das coisas há muito tempo, desde os 10 anos eu me viro sozinho. Sempre planejei tudo o que faço, até agora, mas agora, estou no mundo, se tiver oportunidade fora eu vou embora daqui.”

Como vimos pelos relatos, a persistência e a desistência convivem juntas durante a permanência na Universidade. Parece que o grau das dificuldades, ou das oportunidades, determina a prevalência de uma delas.

### 2.3.3.3 Percepção da experiência pelos alunos cotistas

Como participantes da política de democratização do acesso ao Ensino Superior, os estudantes trouxeram, em suas falas, concepções a respeito das cotas. As cotas são vistas como facilitadoras do acesso ao Ensino Superior e promotoras de mobilidade social; percebem a relação das cotas com a discriminação de determinados grupos étnicos e de classes, trazem a discussão entre cotas sociais e cotas raciais; e, por fim, tratam da permanência do cotista na universidade. Assim, subdividimos esta categoria em duas subcategorias: Cotas como Via de Acesso ao Ensino Superior e Política de Ações Afirmativas e Permanência na Universidade

#### 2.3.3.3.1 Cotas como via de acesso ao Ensino Superior

Do ponto e vista de Oliveira (2008), a democratização do acesso ao Ensino Superior é um tema emergente na construção de uma sociedade baseada na educação e no conhecimento. A Sociedade do Conhecimento exige a qualificação geral da população. No Brasil, foram implementadas políticas afirmativas de acesso à educação superior visando à aceleração da inclusão no Ensino Superior e, com isso, vêm beneficiando variados atores sociais, estudantes provenientes de escolas públicas e etnias sub-representadas nas universidades e estudantes provenientes das camadas sociais mais empobrecidas que estavam distanciados do Ensino Superior e, em especial, da universidade pública. Essas políticas de ações afirmativas tiveram

início no ano de 2000, quando algumas universidades públicas implantaram programas de democratização do acesso, mesmo sem uma política governamental nacional, o que veio ocorrer em 2012 com a Lei Federal 12.711/2012, a Lei das Cotas, a qual orienta todas as IFES a implantar programas de reserva de vagas, por meio de cotas, chegando ao percentual de 50% de vagas até o ano de 2016. Na UFRGS, a política de reserva de vagas iniciou em 2008, com o percentual de 30% para alunos egressos de escola pública e autodeclarados negros, sendo 15% o percentual para cada modalidade de ingresso, e a criação de 10 vagas suplementares para alunos indígenas.

O presente estudo analisou uma amostra de estudantes que ingressaram através das cotas na UFRGS em 2008, 2009 e 2010. Preocupada, que ingressou em 2008, primeiro ano das cotas na UFRGS, viu nas cotas a sua oportunidade para entrar na universidade: “Eu agradeço às cotas, foi a oportunidade de entrar na universidade.”

Ambiciosa ingressou em 2009 e considera positiva a política de cotas porque amplia as chances do estudante de origem popular ingressar em uma universidade renomada como a UFRGS. Para ela, as cotas ajudaram a realizar o seu sonho de estudar em uma universidade e acredita que as cotas precisarão permanecer por muito tempo, para que os estudantes egressos de escola pública possam ter acesso ao Ensino Superior, porque eles não têm condições de concorrer com candidatos da modalidade de ingresso universal que realizam o ensino básico em escolas particulares e fazem cursinho pré-vestibular: "Eu precisava das cotas, não tinha dinheiro para pagar cursinho pré-vestibular, na época era caríssimo."

Persistente, que entrou na UFRGS em 2010, afirma que as cotas facilitaram seu acesso. Pela livre concorrência, levaria muito tempo para ser aprovada, porque na disputa pelas vagas são selecionados os mais preparados e ela demoraria para se preparar até chegar a ter as mesmas condições dos concorrentes aprovados. Vê as cotas como um incentivo para o ingresso no Ensino Superior: “Para nós que somos pobres, moramos na vila, as cotas e o Enem são um incentivo, uma força a mais, mas para permanecer é um pouco mais complicado.”

Persistente enfatiza que as cotas não são garantia de acesso, pois, embora haja um percentual destinado para estudantes egressos do ensino público, só entram na Universidade aqueles estudantes egressos do ensino público que alcançarem a média no vestibular. Portanto, ela também teve que se esforçar para ter aprovação no vestibular, mesmo tendo se inscrito na modalidade egresso do ensino público. A inscrição no vestibular por cotas não garante o ingresso

dos estudantes egressos do ensino público na universidade, eles, assim como os demais estudantes, precisam atender às exigências previstas para a aprovação no vestibular, o que difere é que diminui a concorrência com estudantes mais bem preparados, oriundos de escola e cusinho pré-vestibular particular. “Não foram as cotas que me botaram ali dentro, eu tive que estudar muito, conseguir a média.”

#### 2.3.3.3.2 Mobilidade social e discriminação: as duas faces das cotas

O conceito de mobilidade social se refere à ascensão e ao declínio entre classes sociais, também a uma mudança de *status* ou prestígio social sem, contudo, significar uma mudança de classe. Há dois tipos de mobilidade social: uma mobilidade social horizontal, na qual um indivíduo ou grupo social tem uma alteração no seu nível social sem migrar para outra classe social; ou seja, pessoas melhorando suas condições de vida, seu prestígio e seu *status* social, por assim dizer, sem significar uma mudança de classe social. E a mobilidade vertical, na qual o indivíduo não só tem melhoras nas suas condições de vida, no seu prestígio e no seu *status* social, como também o aumento da sua renda é tal que passa a integrar outra classe social; é chamada de mobilidade ascendente quando a pessoa melhora sua posição no sistema de estratificação social, passando a integrar um grupo de situação superior ao seu grupo anterior. Da mesma forma, o inverso pode acontecer, na mobilidade descendente, quando a pessoa sofre um declínio e passa a integrar uma classe social inferior àquela que antes ocupava; a pessoa piora de posição no sistema de estratificação social, passando a integrar um grupo de situação inferior.

A mobilidade social aparece no discurso de Preocupada, que vê as cotas como uma oportunidade de mobilidade social do indivíduo e de sua família, permitindo ao indivíduo e sua família sair de uma situação de desvantagem: “Imagina se alguém da periferia sair de lá, muda muito para a pessoa e sua família.”

De acordo com Oliven (2011), em uma sociedade, as estruturas de oportunidades favorecem certos grupos em detrimento de outros. Assim, as ações afirmativas incentivam a negociação entre grupos privilegiados e desprivilegiados, pois são ações de caráter governamental ou institucional destinadas a determinados grupos e buscam o equilíbrio da

representatividade desses grupos. Os principais critérios para uso de discriminações positivas têm sido raça, etnia, gênero e origem social.

Empreendedor destaca a discriminação como desencadeadora dessa ação afirmativa, mas, por outro lado, percebe a possibilidade dessa ação gerar a discriminação do aluno cotista dentro da universidade. Observa que, em nossa sociedade, há o machismo, o racismo e a homofobia. Havendo um tipo de sujeito idealizado, diz que os indivíduos desse grupo têm acesso ao sucesso, enquanto os indivíduos fora desse grupo são discriminados, como é o caso da mulher, do negro, do homossexual. Porém, ressalta que a discriminação não é explícita, ela é velada e se revela em atitudes. Conta que viu uma notícia sobre o perfil dos estudantes revelando que a maioria dos alunos tem algum preconceito de raça, cor ou gênero e considerou isso ridículo, pois acredita que antes da formação profissional, a universidade deve formar cidadãos, e o resultado dessa pesquisa mostra que ela não está formando cidadãos, apenas técnicos.

Segundo Gewirtz e Cribb (2002), na construção de políticas, é preciso considerar o conceito plural de justiça social: distribuição de bens e recursos materiais e valorização de uma variedade de coletividades sociais e identidades culturais. A política social tem diferentes dimensões: distributiva, cultural e associativa, as quais precisam ser consideradas para uma visão plural de justiça social. A justiça distributiva leva em conta os princípios pelos quais os bens são distribuídos na sociedade e inclui a justiça econômica, vista como ausência de exploração, marginalização econômica e privação. A justiça associativa diz respeito à ausência de padrões de associação entre indivíduos e grupos que impedem algumas pessoas a participarem nas decisões que afetam as condições nas quais elas vivem e atuam. A justiça cultural tem a preocupação com a dominação cultural, não reconhecimento e desrespeito. Para que as justiças econômica e cultural sejam atingidas, é necessário que grupos marginalizados sejam reconhecidos e participem dos princípios da justiça distributiva. Para os autores, a promoção da justiça social não é responsabilidade exclusiva do Estado; a vida cotidiana e as relações sociais precisam estar pautadas nos princípios da justiça social.

Ambiciosa diz ter sentido a discriminação por parte dos colegas do curso. Ela não se sentia parte do grupo, não era convidada a participar das atividades extraclasses promovidas pelo grupo. Sobre isso, fez o seguinte comentário: “Me sentia rejeitada no curso: vestia-me mal e era isolada, nunca fui convidada para participar das festinhas da turma. Negro e pobre não têm dinheiro para ir à festa, não fazem parte do mundo deles.”

Durante as entrevistas, a questão das cotas raciais e cotas sociais estiveram presentes na fala de dois estudantes. Persistente se coloca a favor das cotas sociais porque acredita que independente da raça, a condição socioeconômica é o fator decisivo que restringe o acesso. Explica que o pobre não tem acesso a certos aparatos, como o cursinho pré-vestibular, para se preparar para o vestibular. Defende que pessoas brancas de classe popular têm as mesmas dificuldades dos negros pobres, por isso também precisam ser inseridos em políticas de ações afirmativas. Ressalta que algumas pessoas são contra as cotas porque acreditam que inferiorizam alguma classe social. Já Empreendedor reconhece que a política de cotas é fundamental para os negros, que se encontram em maior desvantagem, sendo a cor mais um fator de discriminação em nossa sociedade.

Ribeiro (2006), em seu estudo sobre mobilidade social e sua relação com a raça e a classe, aborda a desigualdade de oportunidades entre grupos de classes e de cor. Concluiu que a classe de origem mais alta tem maior proporção de brancos, e o grupo de pardos e negros estão nas classes mais baixas; assim, a oportunidade de mobilidade intergeracional é maior no grupo de brancos. Nas classes baixas, não há desigualdade racial nas chances de mobilidade ascendente, ou seja, nos extratos mais baixos, brancos, pardos e negros enfrentam dificuldades semelhantes de mobilidade ascendente. Já na classe alta, há desigualdade racial nas oportunidades de mobilidade intergeracional, ou seja, a desigualdade de oportunidades está no topo da hierarquia de classes, não na base. A escolarização é um dos principais fatores que levam à mobilidade social. O autor analisa a desigualdade de oportunidades educacionais observando em que ponto a raça e a classe de origem se combinam como fatores inibidores da mobilidade ascendente. Nas transições no Ensino Médio, a desigualdade de classe é muito maior do que a de raça; na universidade, a desigualdade racial é igual à de classe. Com 12 anos de escolaridade, brancos têm mais chances que não brancos de experimentar mobilidade ascendente para as classes mais privilegiadas.

#### 2.3.3.3.3 Avaliação da política de democratização do acesso à educação superior

Empreendedor traz algumas contribuições sobre a construção da política de ações afirmativas na educação superior e lembra que as políticas são construídas por pessoas que viveram em outro momento histórico. Nesse sentido, explica que há duas décadas o Brasil era um país de extrema pobreza, no qual apenas uma minoria privilegiada cursava o Ensino Superior.

Pensa que a experiência que essas pessoas viveram na universidade é muito diferente da vivida atualmente por jovens de classe popular. Portanto, acredita que falta a essas pessoas que pensam a política o conhecimento prático de viver na universidade sem condições financeiras, sendo, assim, difícil a elas propor políticas efetivas de permanência.

Arroyo (2010) comenta que na formulação, gestão e avaliação das políticas é preciso levar em conta a compreensão dos processos históricos de produção e reprodução das desigualdades sociais, os determinantes sociais, econômicos e políticos da desigualdade, e exigir que seja condição necessária a participação de diferentes atores na construção de políticas públicas, pois a política como construção precisa de ressignificação. Acredita que, dessa forma, teríamos políticas públicas contra as desigualdades, inspiradas no princípio de justiça, equidade e emancipação.

Para Fraser (1997), a injustiça econômica está enraizada na estrutura político-econômica da sociedade, enquanto a injustiça cultural está arraigada a padrões sociais de representação e interpretação. A cultura reproduz o modelo socioeconômico e para modificá-lo é preciso mudar a cultura por meio do multiculturalismo. O papel da política deve ser emancipatório, avançando para a transformação (desconstrução).

Os estudantes enfatizam que os alunos que ingressam pela modalidade egresso do ensino público entram com pouca base para acompanhar o conteúdo desenvolvido no curso. Assim, encontram dificuldades permanecer e avançar no curso. Persistente comenta que, embora o ingresso seja facilitado, a permanência é difícil, pois as exigências da universidade são iguais para todos. Ambiciosa lembra que apenas democratizar o acesso não é a solução. Ela acredita que o egresso de escola pública necessita de um apoio dentro da universidade. Pensa que a instituição deve rever os objetivos desse apoio e que esses programas deveriam ser ampliados, ou seja, incluïrem também os conteúdos do Ensino Médio. Preocupada diz que a universidade ainda precisa aprimorar sua gestão com as cotas.

Stephen Ball (2011) define políticas educacionais como política para gerenciar e neutralizar problemas sociais, lutas e ideologias nas quais a escolarização está localizada. Por meio de políticas sociais focalizadas, como a política de Ação Afirmativa, o Estado, com objetivo de combater as desigualdades e promover a igualdade de oportunidades e de justiça social na educação, implementou a política de inclusão social no Ensino Superior, acreditando

que haveria diminuição da discriminação, da exclusão, da segregação, da marginalização e do fracasso, ocorrendo, assim, maior integração.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapa construído pelo estudo para responder ao problema da pesquisa parte do inventário de estudos realizados pertinentes ao tema, os quais, de certa forma, vão dando caminhos para a investigação.

Mudanças na educação superior tornaram as universidades contextos emergentes em que concorrem exigências globais e locais, no convívio com o tradicional e o novo. Entendemos a universidade como um sistema aberto, sujeito às influências externas que interferem na sua organização. Com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas, começamos a investigação por identificar quais os fatores determinantes da transformação e, em especial, quais os fatores que influenciaram a democratização do acesso através de reserva de vagas, descrevendo como foi pensado o sistema de cotas na UFRGS e como a universidade se mobilizou para atuar na mudança do perfil do campus universitário.

A abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe contribuiu como orientação teórico-metodológica para analisar o programa da política de ações afirmativas na UFRGS. Essa abordagem vê o processo de formulação de políticas como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Três ciclos são os principais: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática.

No contexto da influência, estudamos a trajetória do Ensino Superior no Brasil, das primeiras universidades aos contextos emergentes. No contexto da produção, foram analisados textos oficiais e legislativos que definiram a forma de implantação da política de ação afirmativa na universidade, em especial na UFRGS. No contexto da prática, foram realizadas entrevistas com estudantes que ingressaram na universidade por meio das cotas sociais.

O aluno cotista oriundo de classes populares é protagonista nesse contexto emergente e beneficiário da política positiva na educação superior. Quais as expectativas desse estudante ao ingressar na educação superior e quais as estratégias de permanência foram o foco da pesquisa qualitativa, analisadas à luz dos princípios da análise textual discursiva.

O tema do estudo “Desafios enfrentados pelos estudantes ingressantes no Ensino Superior através do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para manter o desempenho acadêmico e garantir a permanência no curso” foi sendo respondido através dos relatos das experiências dos alunos na universidade, mostrando como se organizaram

na manutenção da vida acadêmica. Com isso, também pudemos avaliar as possibilidades e os limites do programa de ações afirmativas da UFRGS no que se refere à permanência de estudantes egressos do ensino público.

Da análise das entrevistas emergiram categorias principais e subcategorias que responderam às hipóteses de pesquisa. As três grandes categorias contemplam o contexto sociocultural dos estudantes; a trajetória de formação; e as percepções dos estudantes cotistas sobre as políticas afirmativas na universidade a partir de suas vivências como acadêmicos.

Da primeira categoria, pudemos identificar que os estudantes são a primeira geração na família a ingressar na educação superior, sendo esse um aspecto do perfil dos estudantes que tem influência na persistência. Mesmo não tendo exemplos na família, os estudantes tiveram o incentivo de uma pessoa próxima para ingressar na universidade, sendo que as mães aparecem como principais incentivadoras; apenas em um caso o conflito com a mãe é sobre frequentar a universidade. Os estudantes se consideram exceção no contexto em que vivem, por frequentarem uma universidade pública, tendo em vista que a maioria dos estudantes de classe popular interrompe os estudos na educação básica ou busca a continuidade dos estudos em instituições particulares.

Na trajetória de formação, três estudantes haviam realizado ensino técnico como forma de profissionalização, mas acabaram investindo no Ensino Superior por incentivo das próprias escolas técnicas, dando a visão de educação permanente, por toda a vida. Houve uma preparação para o ingresso, considerando que no sistema de cotas também há ênfase no mérito; é preciso ser aprovado no processo seletivo, alcançando os requisitos previstos no concurso. A escolha por uma IFES se deu por ser uma instituição pública e pela excelência da universidade, assim, o título, diploma, transforma-se em capital cultural e social. A escolha do curso estava relacionada à área de interesse pessoal de cada estudante e ao grau de concorrência por vagas no curso.

A assistência estudantil foi um fator relevante na permanência dos estudantes, embora tenha sido insuficiente para aqueles que a utilizam para além de sua manutenção na universidade e necessitam ajudar a família financeiramente. Dentro da política de assistência estudantil, os benefícios oferecidos buscam suprir, dentro dos recursos disponíveis, as necessidades do estudante na universidade. As exigências do contexto socioeconômico que o aluno está vinculado não são contempladas por esse recurso, e isso levou alguns estudantes a buscarem alternativas

fora da universidade, com o trancamento de matrícula por um determinado período, para se vincular um trabalho assalariado.

As dificuldades no desempenho acadêmico estão associadas à vinculação a uma bolsa na universidade, a qual, conseqüentemente, embora seja uma oportunidade de experiência, reduz o tempo de dedicação aos estudos; a falta de conhecimentos prévios não adquiridos no Ensino Médio; e as dificuldades financeiras que afetam a concentração nos estudos. A universidade avalia o desempenho acadêmico do aluno semestralmente e oferece como apoio pedagógico o PAG. Contudo, os estudantes apontam para a necessidade de mudanças em relação às bolsas, com redução de carga horária e reformulação do apoio pedagógico pela inclusão de conteúdos do Ensino Médio, os quais são a base para avançarem no conhecimento de cada área de estudo. A conclusão do curso vai sendo prorrogada em função desses fatores intervenientes que afetam o desempenho acadêmico. A persistência está associada ao desejo de mobilidade social, embora pareça estar sempre presente a desistência.

A terceira categoria focalizou as percepções dos estudantes em relação às cotas como possibilidade de ingresso, como promotora de mobilidade social e de discriminação, a qual, embora apareça de forma sutil, está presente em algumas atitudes dos colegas e por parte dos professores em relação aos alunos cotistas. Os entrevistados avaliam a política de cotas como necessária, sendo preciso amenizar as dificuldades da permanência.

As políticas, quando colocadas em prática, são recriadas, sofrem modificações e provocam efeitos. As práticas institucionais precisam estar em consonância com as políticas educacionais e necessitam de ajustes para atender as necessidades locais. A instituição avançou em relação ao acesso de estudantes provenientes de classes populares e de diferentes etnias, pois o percentual de reserva de vagas foi ampliado até chegar ao percentual previsto pela Lei 12.711/2012. Quanto à permanência, de acordo com a percepção dos alunos no que se refere à avaliação do desempenho acadêmico, ao apoio pedagógico, à assistência estudantil e às oportunidades de bolsas, a instituição está progredindo de forma lenta, sendo que o apoio à permanência carece de ajuste para melhor atender às necessidades desse perfil de estudante.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera M. V. (org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo. Xamã Editora, 2008.
- AFONSO, Almerindo J. **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação**, Revista Brasileira de educação, n. 22, 2003.
- AFONSO, Almerindo J. **Mudanças no Estado avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação, vol. 18, n. 53, 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, 2001.
- ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História** in: PINSKY, Carla B. (org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação & Sociedade, Campinas, v.33, n. 121, 2010.
- BALL, S. J. ; BOWE, R.; with GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALL S.J. e MAINARDES, J. (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BASTOS, Maria Helena. **O ensino superior no Brasil: um percurso histórico**. In: FLACHS, Cristina Vera de. Historia de las Universidades latinoamericanas. Tradição e Modernidade, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de La Educación em La Modernidade Líquida**. Buenos Aires: Gedisa Editorial, 2007.
- BELLO, Luciane. **Política de Ações Afirmativas na UFRGS: O Processo de Resiliência na Trajetória de Vida de Estudantes Cotistas Negros com Bom Desempenho Acadêmico**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- BOAVIDA, João. **A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 40-1. Coimbra, 2006.
- BOAVIDA, João. **Que Fundamentos para uma educação em tempo de crise?**. Pombalina Coimbra University Press. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

COFER, Jim; SOMERS, Patrícia; SHAWN, Woodhouse. **Pushing the Boulder Uphill: The Persistence of First-Generation College Students.** NASPA Journal, vol. 41, n. 3, primavera 2004.

COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva (org.) **Uma Década de Políticas Afirmativas: Panorama, Argumentos e Resultados.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

DOEBBER, Michele B. **Reconhecer-se Diferente é a Condição de Entrada – Tornar-se igual é a Estratégia de Permanência:** Das Práticas à Constituição de Estudantes Cotistas Negros na UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

DUARTE, Evandro C. Piza; NETTO, Menelick de Carvalho. **A indeterminação dos conceitos nas políticas de acesso ao Ensino Superior.** In: Uma Década de Políticas Afirmativas: Panorama, Argumentos e Resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. **Identificação de beneficiários em programas de inclusão: a construção de modelos democráticos.** In: Uma Década de Políticas Afirmativas: Panorama, Argumentos e Resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

FRASER, NANCY. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pré-socialista.** In: SOUZA, Jessé (org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001.

GERWIRTZ, Sharon; CRIB, Alan. **Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas.** In: BALL, J.; MAINARDES, J. (orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romanagem do Tempo e Recantos da Memória:** Reflexões Metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

LIMA, Ari. **A chegada dos negros às universidades públicas: reveses da raça e novos desafios.** In: Uma Década de Políticas Afirmativas: Panorama, Argumentos e Resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** uma Contribuição para a Análise de políticas Educacionais. In: Educação e Sociedade, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball:** um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: Educação e Sociedade, vol. 30, n. 106, jan/abr 2009.

MATURANA, R. H. **A Ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MEC/Inep. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2011** (Abril/2013)

MONSMA, Karl; SOUZA, João Vicente Silva; SILVA, Fernanda Oliveira da. **As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar**In: **O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. SANTOS, Jocélio Teles dos, (org.). Salvador: CEAO, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, M C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol. 23, n. 79,

MOROSINI, M. C. **Estado do Conhecimento e Questões do Campo Científico**. *Educação*. Santa Maria, vol. 40, n. 1, jan/abr 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FELICETTI, Vera Lúcia. **Equidad e Iniquidad em La Educación Superior: uma Reflexión**. In: *Ensaio*, vol. 17, 2009.

NOGUEIRA, Claudio M. M. e NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 78, abr 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOSELLA, Paolo. **Qual o compromisso político? Ensaio sobre a educação Brasileira Pós-ditadura**. Universidade São Francisco.

NUNEZ, Ane-Marie; CUCCARO-ALAMIN, Stephanie; CARROLL, C. Dennis. **First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education**. National Center for Education Statistics, jun 1998.

OLIVEIRA, J F de; CATANI, A.M., HEY, A P; AZEVEDO, MLN. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de MOROSINI, M. (Org.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Inep, 2008. p. 71-88.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. In: *Educação/Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação da PUCRS – Vol. 29, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.*

OLIVEN, Arabela Campos. **Qualidade na Gestão e Ações Afirmativas**. In: *Qualidade da educação Superior: Dimensões e Indicadores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

PINTO, A. Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. SAVIANI, Dermeval. Primeiro Tema: *Conceito de Educação*. São Paulo: Cortez, 1982.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAWLS, John. **Justiça como equidade.** In: RAWLS, John. Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes (coleção justiça e direito), 2008.

REGO, Miguel A. Santos (Coordenador). **Contribución Del discurso intercultural a una nueva Teoría de La Educación.** In: Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 40-1. Coimbra, 2006.

RELATÓRIO DO ACOMPANHAMENTO QUANTITATIVO DO INGRESSO DE ESTUDANTES NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS DA UFRGS NO PERÍODO DE 2008-2012. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. UFRGS, 2012.

RELATÓRIO ANUAL DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS 2013/2014. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. UFRGS, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. **Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil.** In: DADOS: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 49, n. 4, 2006.

RISTOFF, Dilvo. **O Novo Perfil do Campus Brasileiro:** Uma Análise do Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov 2014

SANCHES, M. Formosinho. **Desafios de uma teoria da educação na pós-modernidade.** In: Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 40-1. Coimbra, 2006.

SANTOS REGO, Miguel A. (coord.) **Contribución Del discurso intercultural a una nueva Teoría de La Educación** In: Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 40-2, Universidade de Coimbra, Portugal, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia:** entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HILLER, et al (orgs). A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SILVEIRA, Adriana Dragone. **Conflitos e consensos na exigibilidade do direito à educação básica.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 34, n. 123, 2013.

TERENZINI, P.T. RENDON, L.I., UPCRAFT, M.L., MILLAR, S.B., ALLISON, K.W., GREGG, P.L., & JALOMO, R. . **The transition to college: Diverse students, diverse stories.** Research in Higher Education, 35, 1994. In: **Pushing the Boulder Uphill: The Persistence of First-Generation College Students.** COFER, Jim; SOMERS, Patrícia; SHAWN, Woodhouse. NASPA Journal, vol. 41, n. 3, primavera 2004

TERENZINI, P. T. ; PASCARELLA ,Ernest T. ; Pierson, PIERSON,Christopher T. ; WOLNIAK, Gregory C. First-Generation College Students Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. The Journal of Higher Education, 1996. In : **Pushing the Boulder Uphill: The Persistence of First-Generation College Students**. COFER, Jim; SOMERS, Patrícia; SHAWN, Woodhouse. . NASPA Journal, vol. 41, n. 3, primavera 2004

ZABALZA, Miguel. Innovaciones didácticas para la nueva universidad del S. XXI. In: Engers, Marília Costa Morosini, Vera Lucia Felicetti.(orgs) Educação superior e aprendizagem/Higher education and learning. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

**ANEXO A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de Mestrado que aborda PERMANENCIA NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRGS.

O objetivo da pesquisa é escutar a narrativa de estudantes cotistas que ingressaram na UFRGS na modalidade egressos do ensino público, egresso do ensino público autodeclarado negro, egresso do ensino público renda familiar e egresso do ensino público autodeclarado negro renda familiar beneficiários da assistência estudantil.

As entrevistas serão gravadas digitalmente, transcritas integralmente e, posteriormente analisadas e comentadas, sendo utilizadas na realização da dissertação de mestrado e futuros artigos científicos.

A pesquisadora Marisa Helena Erig certificou de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. A identidade do entrevistado será preservada e havendo concordância poderá ser colocado nome nos agradecimentos.

Eu Juliana Teresinha Soares fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

<u>Juliana Teresinha Soares</u>	<u>[Assinatura]</u>	<u>21/04/2015</u>
Nome	Assinatura do Participante	Data

<u>Marisa Helena Erig</u>	<u>[Assinatura]</u>	<u>21/04/2015</u>
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa disponibilizamos os seguintes dados do responsável: Marisa H. E. Souza lima, fone 93367386, e-mail: [marisalima@acad.puc.br](mailto:marisalima@acad.puc.br). Endereço: Av. Carneiro da Fontoura,377/201 – Bairro jardim São Pedro – Porto Alegre/RS. Orientadora: Profª Drª Marília Costa Morosini.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de Mestrado que aborda PERMANENCIA NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRGS.

O objetivo da pesquisa é escutar a narrativa de estudantes cotistas que ingressaram na UFRGS na modalidade egressos do ensino público, egresso do ensino público autodeclarado negro, egresso do ensino público renda familiar e egresso do ensino público autodeclarado negro renda familiar beneficiários da assistência estudantil.

As entrevistas serão gravadas digitalmente, transcritas integralmente e, posteriormente analisadas e comentadas, sendo utilizadas na realização da dissertação de mestrado e futuros artigos científicos.

A pesquisadora Marisa Helena Erig certificou de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. A identidade do entrevistado será preservada e havendo concordância poderá ser colocado nome nos agradecimentos.

Eu Estheron Tereza de Moraes fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

<u>Estheron Tereza de Moraes</u>	<u>Estheron Tereza de Moraes</u>	<u>01/05/2015</u>
Nome	Assinatura do Participante	Data

<u>Marisa Helena Erig</u>	<u>Marisa H. Erig</u>	<u>01/05/2015</u>
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa disponibilizamos os seguintes dados do responsável: Marisa H. E. Souza Lima, fone 93367386, e-mail: [marisalima@acad.puc.br](mailto:marisalima@acad.puc.br). Endereço: Av. Carneiro da Fontoura, 377/201 – Bairro jardim São Pedro – Porto Alegre/RS. Orientadora: Profª Drª Marília Costa Morosini.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de Mestrado que aborda PERMANENCIA NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRGS.

O objetivo da pesquisa é escutar a narrativa de estudantes cotistas que ingressaram na UFRGS na modalidade egressos do ensino público, egresso do ensino público autodeclarado negro, egresso do ensino público renda familiar e egresso do ensino público autodeclarado negro renda familiar beneficiários da assistência estudantil.

As entrevistas serão gravadas digitalmente, transcritas integralmente e, posteriormente analisadas e comentadas, sendo utilizadas na realização da dissertação de mestrado e futuros artigos científicos.

A pesquisadora Marisa Helena Erig certificou de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. A identidade do entrevistado será preservada e havendo concordância poderá ser colocado nome nos agradecimentos.

Eu Rafael Pitana Biquenda fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

<u>Rafael Pitana Biquenda</u>	<u>[Assinatura]</u>	<u>27/05/2015</u>
Nome	Assinatura do Participante	Data

<u>Marisa Helena Erig</u>	<u>[Assinatura]</u>	<u>27/05/2015</u>
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa disponibilizamos os seguintes dados do responsável: Marisa H. E. Souza Lima, fone 93367386, e-mail: [marisalima@acad.puc.br](mailto:marisalima@acad.puc.br). Endereço: Av. Carneiro da Fontoura, 377/201 – Bairro jardim São Pedro – Porto Alegre/RS. Orientadora: Profª Drª Marília Costa Morosini.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de Mestrado que aborda PERMANENCIA NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRGS.

O objetivo da pesquisa é escutar a narrativa de estudantes cotistas que ingressaram na UFRGS na modalidade egressos do ensino público, egresso do ensino público autodeclarado negro, egresso do ensino público renda familiar e egresso do ensino público autodeclarado negro renda familiar beneficiários da assistência estudantil.

As entrevistas serão gravadas digitalmente, transcritas integralmente e, posteriormente analisadas e comentadas, sendo utilizadas na realização da dissertação de mestrado e futuros artigos científicos.

A pesquisadora Marisa Helena Erig certificou de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. A identidade do entrevistado será preservada e havendo concordância poderá ser colocado nome nos agradecimentos.

Eu Maríndia Teixeira Becker fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

<u>Maríndia Teixeira Becker</u>	<u>Maríndia T. Becker</u>	<u>21/05/2015</u>
Nome	Assinatura do Participante	Data
<u>Marisa Helena Erig</u>	<u>Marisa H. Erig</u>	<u>21/05/2015</u>
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa disponibilizamos os seguintes dados do responsável: Marisa H. E. Souza lima, fone 93367386, e-mail: [marisalima@acad.puc.br](mailto:marisalima@acad.puc.br). Endereço: Av. Carneiro da Fontoura,377/201 – Bairro jardim São Pedro – Porto Alegre/RS. Orientadora: Profª Drª Marília Costa Morosini.