

ERIKA DAVID BARBOSA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA:
UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2017

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

B238a
2017

Barbosa, Erika David, 1986-
Ações afirmativas na Universidade Federal de Viçosa : uma análise das condições de permanência / Erika David Barbosa. – Viçosa, MG, 2017.
xiii, 89f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Karla Maria Damiano Teixeira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.78-83.

1. Estudantes universitários - Programas de desenvolvimento. 2. Universidade Federal de Viçosa - Ingresso. 3. Política pública. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Economia Doméstica. Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica. II. Título.

CDD 22 ed. 378

ERIKA DAVID BARBOSA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA:
UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título *Magister Scientiae*.

APROVADA: 22 de fevereiro de 2017.

Márcia Barroso Fontes

Vicente de Paula Lelis

Karla Maria Damiano Teixeira
(Orientadora)

“Foi o tempo que dedicaste a tua rosa que a fez tão importante”.

(Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não seria possível sem as contribuições de muitas pessoas, cuja atuação foi essencial no decorrer desta trajetória. Por isso, gostaria de, nas próximas linhas, expressar os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por esta vitória, pois sem a ajuda e o apoio Dele, jamais a teria alcançado.

À minha família, pelo apoio e amor absoluto.

Em especial, agradeço ao meu esposo, Jakson, pelo apoio incondicional. Ainda que fisicamente distante, ele se fez presente nesta jornada ao portar palavras de incentivo, ao ser sempre paciente e ao lidar, sabiamente, com a minha ausência, nos poucos momentos de tempo livre que tínhamos juntos. Certamente, esta vitória também é dele.

Aos meus amigos, por me ouvirem e me ampararem nos meus momentos de estresse e de desabafo. Em especial, agradeço à Daniele, ao Alair e à Maria Carmem, pelas infinitas leituras desta dissertação.

Aos meus colegas de trabalho do Serviço de Bolsa, sou grata por “segurarem as pontas” durante a minha ausência. Especialmente, agradeço à Cláudia pelas ricas contribuições e pela ajuda fundamental na conclusão deste trabalho.

Às professoras Sylvia Franceschini e Viviani Lírio, pelo apoio e pelo incentivo dispensados, contribuindo para que eu pudesse ampliar meus conhecimentos.

À minha orientadora, professora Karla Maria Damiano Teixeira, pelas suas constantes reflexões, críticas construtivas, confiança e orientações teóricas que nortearam, bem como delimitaram este trabalho para que ele pudesse se concretizar.

Aos professores Vicente Lelis e Márcia Fontes, pela participação na banca de defesa deste trabalho.

Aos meus queridos amigos e colegas do mestrado, por terem compartilhado comigo as dores e as alegrias desta jornada.

Aos estudantes cotistas da UFV, campus Viçosa, que, carinhosamente, aceitaram participar desta pesquisa.

Agradeço a todos, nominados ou não, que de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção e conclusão deste trabalho.

BIOGRAFIA

ERIKA DAVID BARBOSA, filha de José Antônio Barbosa e Ângela Maria David, nasceu em Viçosa, Estado de Minas Gerais, em 22 de dezembro de 1986.

Possui graduação em Serviço Social, pela Faculdade de Minas – FAMINAS.

Em junho de 2010 realizou o concurso público da Universidade Federal de Viçosa - UFV, sendo nomeada para exercer o cargo de Assistente Social, em janeiro de 2011. Na ocasião, foi lotada na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários para desenvolver atividades relacionadas à assistência estudantil.

Em 2012, concluiu o curso Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão de Políticas Públicas com Foco na Temática de Gênero e Raça, na Universidade Federal de Viçosa – UFV.

No período de 2010 a 2015, desenvolveu atividades de tutoria no curso de Serviço Social no Polo Viçosa, Minas Gerais, da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR.

Em 2015, ingressou no curso de mestrado em Economia Doméstica do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa – UFV, com Área de Concentração em Economia Familiar, na Linha de Pesquisa: Família, Políticas Públicas e Avaliação de Programas e Projetos Sociais, submetendo-se à defesa de tese em fevereiro de 2017.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE GRÁFICOS	vii
LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE SIGLAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA	4
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	11
3.1 – Democracia racial e pobreza no Brasil	11
3.2 – Ação Afirmativa: conceito e contexto e a institucionalização no Brasil	20
3.3 – Políticas de cotas associada a políticas de permanência: uma discussão necessária. ...	30
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
4.1 – Classificação da Pesquisa	35
4.2 – Local de Estudo	36
4.3 – População e Amostra	39
4.4 – Coleta de Dados.....	40
4.5 – Análise dos Dados.....	41
4.6 – Variáveis e Categorias de Análise.....	43
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
5.1 – Desempenho Acadêmico e Taxa de Evasão de Cotistas e não Cotistas.....	44
5.2 – O perfil socioeconômico dos estudantes cotistas e de suas famílias	59
5.3 – Dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
8 ANEXOS	84
Anexo 1.....	84
Anexo 2.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Enfoques sobre a pobreza em uma Linha Temporal.....	18
Figura 02- Distribuição das vagas nas instituições públicas, após a criação da Lei nº12.711/2012.....	26

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Média dos anos de estudo da população acima de 10 anos ou mais, por sexo e cor/raça.	4
Gráfico 2: Distribuição do percentual de estudantes cotistas quanto a forma de sustento na UFV.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Porcentagem de estudantes matriculados nos cursos de graduação, de acordo com a cor e raça, no período de 2011 a 2014, Brasil.	29
Tabela 2: Porcentagem de estudantes matriculados nos cursos de graduação, de acordo com a cor e raça, no período de 2011 a 2014, Brasil.	29
Tabela 3: Total de benefícios concedidos aos estudantes de graduação, em vulnerabilidade social, na UFV – campus de Viçosa, 2016.	37
Tabela 4: Comparativo do CRA dos estudantes do CCE cotistas e não cotistas de 2013 a 2015.	45
Tabela 5: Comparativo do CRA dos estudantes do CCA cotistas e não cotistas de 2013 a 2015.	45
Tabela 6: Comparativo do CRA dos estudantes do CCB cotistas e não cotistas de 2013 a 2015.	46
Tabela 7: Comparativo do CRA dos estudantes do CCH cotistas e não cotistas de 2013 a 2015.	46
Tabela 8: Distribuição de frequência e porcentagem dos estudantes do CCA quanto a situação acadêmica por grupo de ingresso - 2013-2015.	49
Tabela 9: Distribuição de frequência e porcentagem dos estudantes do CCH quanto a situação acadêmica por grupo de ingresso - 2013-2015.	50
Tabela 10: Distribuição de frequência e porcentagem dos estudantes do CCB quanto a situação acadêmica por grupo de ingresso - de 2013-2015.	52
Tabela 11: Distribuição de frequência e porcentagem dos estudantes do CCE quanto a situação acadêmica por grupo de ingresso - de 2013-2015.	54
Tabela 12: Distribuição de frequência e porcentual de estudantes cotistas segundo a mudança de curso, evasão e matriculados - 2013-2015.	56
Tabela 13: Distribuição de frequência e porcentual de estudantes não cotistas segundo a mudança de curso, evasão e matriculados - 2013-2015.	57
Tabela 14: Perfil Social e Acadêmico dos estudantes cotistas da UFV.	59
Tabela 15: Perfil socioeconômico dos pais de estudantes cotistas da Universidade Federal de Viçosa.	64

LISTA DE SIGLAS

CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CRA	Coefficiente de Rendimento Acumulado.
DAE	Diretoria de Assistência Estudantil.
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária.
EUA	Estados Unidos da América.
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior.
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada.
MEC	Ministério da Educação.
PAB	Programa de Apoio Didático às Ciências Básicas.
PIB	Produto Interno Bruto.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
RES	Diretoria de Registro Escolar.
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras.
SISU	Sistema de Seleção Unificada.
UFV	Universidade Federal de Viçosa.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais.

RESUMO

BARBOSA, Erika David, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2017. **Ações Afirmativas na Universidade Federal de Viçosa: uma análise das condições de permanência.** Orientadora: Karla Maria Damiano Teixeira.

No contexto das políticas afirmativas e do aumento progressivo de reserva de vagas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior, é latente a necessidade de conhecer e analisar o perfil acadêmico e social dos estudantes. Nesse sentido, os indicadores sociais e econômicos afetam não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência dos estudantes mais vulneráveis na educação superior. Diante disso, sabe-se que é fundamental transcender abordagens normativas sobre as políticas de cotas ou desmistificar a evasão dos cotistas pelo argumento superficial de deficiências cognitivas, indo a fundo às razões que incidem diretamente na permanência dos estudantes. Dessa forma, o conhecimento das necessidades e demandas do público atendido será de grande importância para subsidiar a avaliação da Lei 12.711/2012, bem como o aprimoramento da política de atendimento aos estudantes cotistas, ancorando a formulação e a implementação de novas políticas públicas de inclusão, que promovam a permanência destes estudantes no ensino superior. Nessa conjuntura, objetivou-se analisar as condições de permanência dos estudantes admitidos por meio das políticas de cotas de ingresso ao ensino superior campus Viçosa. A pesquisa quanti-qualitativa, exploratório-descritiva, foi realizada em duas etapas. Na primeira, utilizou-se dados secundários obtidos na base de dados da Diretoria de Registro Escolar da Pró-Reitoria de Ensino da UFV, campus Viçosa, a qual é alimentada constantemente com informações sobre a situação acadêmica dos estudantes de graduação. Na segunda etapa, utilizou-se dados primários oriundos de entrevistas fundamentadas em um roteiro semiestruturado e realizadas com os estudantes cotistas. Os resultados deste trabalho evidenciam que os estudantes cotistas, por serem oriundos de estratos sociais vulneráveis socioeconomicamente, ao ingressarem no ensino superior encontram dificuldades que impossibilitam sua permanência na universidade. Cabe destacar, contudo, que as análises preliminares indicaram coeficientes acadêmicos próximos entre os grupos. Análises estatísticas mais pormenorizadas precisam ser realizadas para se afirmar se há ou não diferenças significantes nos coeficientes acadêmicos. A respeito da taxa de evasão, os estudantes que ingressaram pela ampla concorrência apresentaram maior taxa em relação aos cotistas. Nesse sentido, a política de Assistência Estudantil da UFV contribui para a manutenção dos discentes na instituição, embora não consiga resolver todos os

problemas. No que tange às adversidades acadêmicas, a má qualidade do ensino médio público, do qual dependem para seguir na educação superior, interfere sobremaneira na trajetória e no desempenho acadêmico dos mesmos. Portanto, faz-se importante um conjunto de proposições (instrumentais e analíticas) para as IFES desenvolverem políticas institucionais que viabilizem não apenas o acesso, mas, fundamentalmente, a permanência dos estudantes.

ABSTRACT

BARBOSA, Erika David, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2017. **Affirmative Actions Policy at the Federal University of Viçosa: an analysis of the permanence conditions.** Adviser: Karla Maria Damiano Teixeira.

In the context of affirmative policies and progressive increase of vacancies reservation within the Federal Higher Education Institutions, it is needed to know and analyze the academic and social students profile. In this perspective, social and economic indicators affect not only access but, chiefly, vulnerable student permanence in higher education. Therefore, in order to go deeply to the student permanence issue it is fundamental going beyond the normative approaches on quotas policies and demystifying quota holders' evasion by the shallow argument of cognitive deficiencies. Hence, knowing the needs and demands of assisted group will be highly important to subsidize the evaluation of the Law 12,711/2012 and improve the quota holder student policy; it makes possible to formulate and implement new public inclusion policies that promote the permanence of these students in higher education. Thereby, this paper aimed to analyze the permanence conditions of students admitted by quota admission policy to higher education at Viçosa campus. The quantitative, qualitative, exploratory, and descriptive research was performed in two phases. In the first one, it was used secondary data obtained from the database of UFV School Registry Office at Viçosa campus, which is fed periodically with information about undergraduate students' academic situation. In the second one, primary data from interviews based on a semi-structured script and carried out with quota holder students was used. The results of this work present that quota students, for coming from socio-economically vulnerable strata, when entering in high education meet difficulties that makes impossible their stay. It must be noted, however, that the preliminary analyzes indicated close academic coefficients among the groups. More detailed statistical analyzes need to be carried out to affirm whether or not there are significant differences in the academic coefficients. Regarding the dropout rate, the students who entered by the wide competition had a higher rate than the quota holders. In this sense, the UFV's Student Assistance policy contributes to the maintenance of the students in the institution, although it cannot solve all the problems. Regarding academic adversities, the poor quality of public high school, on which they depend to follow in high education, interferes especially on their trajectory and academic performance. In conclusion, a set of

proposition (instrumental and analytical) is important to Federal Higher Education Institutions develop institutional policies that allow not only the access but also the permanence of the students.

1 INTRODUÇÃO

A motivação pela escolha da temática que sustenta o presente estudo tem como gênese a atuação da pesquisadora como Assistente Social, desde 2011, na área da assistência estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, bem como sua atuação profissional em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Viçosa – UFV, na implementação da lei nº 12.711/2012. Esta última experiência, por sua vez, permitiu perceber um agravamento no quadro de vulnerabilidade socioeconômica entre os estudantes que ingressaram em um curso superior na referida instituição por intermédio das políticas de ações afirmativas. Tendo esse contexto como foco, este trabalho teve como objetivo investigar se os estudantes que ingressaram na UFV por meio da referida lei apresentam ou não dificuldades materiais e acadêmicas no decorrer da sua trajetória acadêmica, a fim de subsidiar a elaboração e execução de ações que ofereçam oportunidades adequadas aos mesmos, possibilitando o prosseguimento dos estudos e sua formação acadêmica e científica.

É inegável que a desigualdade social presente no Brasil, proveniente em grande parte da iniquidade na distribuição de renda, é um problema que o caracteriza como um dos países mais desiguais do mundo. A esse respeito, em 2014, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil ocupa a 79ª posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), entre 187 países. Destarte, um dos efeitos dessa desigualdade é a situação de vulnerabilidade, a qual dificulta o acesso da população a melhores condições de vida, de oportunidades no campo do trabalho, da educação e da qualificação pessoal.

De acordo com De León (2006, p.13), vulnerabilidade refere-se ao

conjunto das condições e processos resultantes de fatores físicos, sociais, econômicos e ambientais que aumentam a susceptibilidade da comunidade aos impactos e riscos”. Os fatores físicos englobam susceptibilidades de localização e do ambiente construído, e pode ser representado por meio de fatores, tais como, densidade populacional, o afastamento de um assentamento populacional, o local e materiais de construção. Os fatores sociais envolvem questões, como bem-estar, gênero, saúde, alfabetização, segurança, acesso aos direitos humanos, equidade social, valores tradicionais, crenças e sistemas organizacionais. Em contraste, os fatores econômicos relacionam-se à pobreza a níveis individual e comunitário, referente a reservas econômicas, dívida, acesso ao crédito, empréstimos e seguros, dentre outros. Finalmente, os fatores ambientais incluem esgotamento e depredação de recursos naturais. (DE LEÓN, 2006, p.13).

A fim de minimizar os problemas decorrentes da vulnerabilidade social, as políticas

afirmativas são criadas e consolidadas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Seu objetivo é superar as desigualdades sociais, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades a grupos sociais, historicamente discriminados e excluídos, tais como: mulheres, negros, pessoas das camadas populares, indígenas e quilombolas, dentre outros. A discriminação acontece quando os indivíduos são considerados iguais em situações diferentes, e como diferentes em situações iguais (PIOVESAN, 2005).

Segundo Weiden (2005, p. 01), as ações afirmativas

são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantido a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero, econômicos e outros. (WEIDEN, 2005, p.01)

Nesse ínterim, a política de ações afirmativas a qual fazemos referência e que será também objeto deste estudo diz respeito à Lei nº 12.711/2012 ou “Lei de Cotas”, criada em 29 de agosto de 2012. Faz-se importante esclarecer que esta lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Dessa forma, a finalidade de tal política é produzir modificações na disposição da pirâmide social e educacional, promovendo a melhoria e a ascensão dos níveis sociais; o que possibilita, portanto, que aqueles sujeitos que se encontram em condições socioeconômicas desvantajosas possam ser elevados socialmente (SOUZA; BRANDALISE, 2012).

Nesse sentido, sabe-se que uma das estratégias adotadas para buscar tais modificações na pirâmide social e educacional foi a democratização da educação superior no Brasil, tanto no âmbito público quanto privado, quer seja pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – (REUNI)¹; pelo Programa Universidade para todos – (PROUNI)²; pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – (FIES)³, ou

¹ O REUNI é o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior. Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Disponível em: www.mec.gov.br

² O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma iniciativa do governo brasileiro que oferece bolsas de estudos em faculdades particulares para estudantes de baixa renda que ainda não tenham um diploma de nível superior. Disponível em: www.mec.gov.br

³ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham

pela política de reservas de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior – (IFES), instituído pela Lei nº 12.711/2012⁴. Por seu turno, cabe mencionar que, esta última, além de possibilitar o fortalecimento do acesso, deveria, também, e, principalmente, promover a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, isto é, propiciar a estabilidade do público alvo das ações afirmativas no ensino superior. Como relata Souza e Brandalise (2012), as condições de permanência destes estudantes são, em grande parte, negligenciadas em função de sua realidade social, econômica e cultural de seu grupo familiar, por necessidades nas áreas de alimentação, transporte, moradia e desempenho acadêmico. Tais questões acabam por dificultar e, até mesmo, impedir a permanência de estudantes beneficiados por políticas públicas de acesso ao ensino superior.

avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em: www.mec.gov.br

⁴ A Lei nº 12.711/2012 foi criada em 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Segundo a referida lei, as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso, nos cursos de graduação, por curso e turno, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Deste total, 50% para os estudantes oriundos de família com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está inserida a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/12711.htm

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

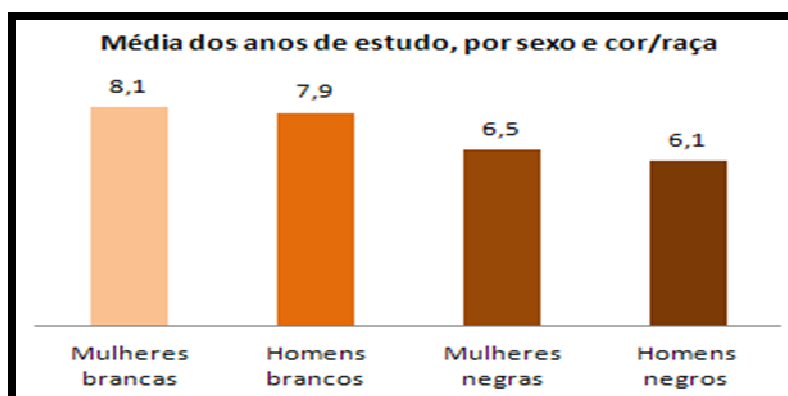
Sabe-se que, na contemporaneidade, a educação é vista como um instrumento capaz de promover o progresso político, social e econômico da nação. Logo, o crescimento do nível de escolaridade da sociedade, bem como a oferta de um ensino de qualidade nas instituições públicas, configuram desafios a serem solucionados, uma vez que são acometidos por desigualdades de diferentes níveis (FONAPRACE, 2011).

Historicamente, pode-se afirmar que o Brasil reproduziu um modelo de educação voltado para a elite brasileira, por meio de processos seletivos que funcionam como uma espécie de filtro. Como é sabido, somente passam por esse filtro os melhores e mais preparados, perpetuando secularmente exclusões que prejudicam especialmente a população pobre e negra (HERINGER E FERREIRA, 2001).

Segundo Heringer e Ferreira (2001), durante os anos de 1950, o total da população negra no Brasil que era considerada analfabeta correspondia a 70%. Estudos divulgados pelo PNAD, em 2009, evidenciam que, em geral, a média de anos de estudo dos brasileiros brancos é de 8 anos, enquanto a dos negros é de 6, sendo que neste contingente populacional se aglomeram os níveis mais elevados de analfabetismo, Gráfico 1.

A esse respeito, o Censo Demográfico de 2010 apontou a diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentavam o nível superior, 31% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 13% eram pretos e 13% pardos.

Gráfico 1: Média dos anos de estudo da população acima de 10 anos ou mais, por sexo e cor/raça.



(Fonte: PNAD 2009, baseado em Rosemberg & Madsen, 2011).

A partir de 2002, algumas universidades, gozando da autonomia que lhes era atribuída, adotaram políticas inclusivas de acesso, juntamente com a consolidação de algumas políticas

de ações afirmativas propostas pelo governo federal. Segundo Velloso (2009), as primeiras cotas nos exames de seleção nas universidades públicas brasileiras surgiram em 2003, inicialmente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade de Brasília (UnB). Tais ações buscaram promover a democratização do acesso à educação e ao mercado de trabalho de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica. Porém, eram ainda muito isoladas, não tendo abrangência nacional.

Segundo dados do IBGE (2011), entre 2001 e 2011, houve um aumento de 27% para 51% de estudantes entre 18 e 24 anos cursando a educação superior. Em contrapartida, esse crescimento educacional continua evidenciando discrepâncias, particularmente se utilizado o critério racial como indicador. Enquanto o percentual de negros matriculados no ensino superior passou de 10,2% em 2001 para 35,8% em 2011, o de brancos foi de 39,6% para 65,7%, no mesmo período. Embora tais dados evidenciem uma melhoria no acesso, o crescimento no número de jovens pardos e/ou pretos na educação superior não foi o bastante para equiparar-se, na mesma equivalência, aos jovens brancos.

Ademais, não podemos considerar apenas a questão racial como o único fator de exclusão das pessoas à educação superior. A pobreza, a baixa qualidade da escola pública, a preparação insuficiente, pouca persistência, pouco apoio familiar e comunitário vêm sendo apontados como indicadores que restringem o acesso dos negros, pardos, indígenas e pobres às universidades públicas.

Nos dizeres de Rosa (2014), os estudantes das camadas sociais alijadas e mais vulneráveis, provindos de escolas da rede pública, enfrentam diversos obstáculos para terem acesso à educação superior, dentre os quais podemos citar: problemas de ordem financeira, que fazem com que esses alunos tenham que se focar nos processos seletivos de instituições de ensino públicas; e formação deficiente do ensino básico, fundamental e médio, sendo que os estudantes de escolas públicas se encontram em prejuízo qualitativo em comparação com os de escolas particulares.

Silva Júnior e Sampaio (2010) corroboram a ideia defendida por Rosa (2014). Para eles, a qualidade do ensino ofertado pelas escolas tem fundamental importância no cenário educacional de um país (Lee y Barro, 2001⁵ *apud* Silva Júnior & Sampaio 2010). Em uma sociedade onde o ensino oferecido pelas escolas públicas é deficiente, considerado de má qualidade, os estudantes não terão condições mínimas para competir e concorrer com os estudantes das escolas particulares. Em longo prazo, os efeitos dessas desigualdades podem

⁵ LEE, J.; BARRO, R. Schooling quality in a cross-section of countries. *Economica*, v. 68, 2001, p. 465-488.

gerar um contexto social marcado por uma severa desigualdade de renda, sendo que as rendas mais altas se concentram em uma pequena parcela da população, diminuindo a ascensão social daqueles com renda menores.

Nas palavras de Rosa (2014), esse fato pode ser comprovado ao se observar os dados sobre o perfil dos estudantes brasileiros em todos os níveis de educação. O ensino básico no Brasil tem sua centralidade nas instituições públicas de ensino, cujo predomínio está na rede pública, atendendo a 73,5% dos estudantes na educação infantil, 87% no ensino fundamental, e 87,2% no ensino médio. Entretanto, esse cenário se modifica quando analisamos os dados da educação superior, em que apenas 26,8% dos estudantes estão matriculados na rede pública (ROSA, 2013 ⁶apud Rosa 2014). Tais informações representam indícios de que os estudantes da educação básica brasileira são provenientes de famílias de baixa renda, as quais em função da sua situação socioeconômica e cultural deficientes, não conseguem atingir o mesmo nível de escolarização que a parcela da população brasileira mais abastada.

Por certo, no Brasil, as desigualdades existentes entre a educação pública e a privada apontam duas conjunturas diferentes, além de evidenciar que o perfil excludente da educação favorece a perpetuação das diferenças sociais e da pobreza. A pobreza, por seu turno, está diretamente relacionada ao baixo nível de escolaridade. Contudo, não podemos afirmar que as pessoas com baixo nível de escolaridade estão obrigatoriamente fadadas à situação de pobreza. Todavia, entre a parcela mais pobre da população brasileira, prevalecem os indivíduos com baixo nível de escolaridade, conforme verificado por Barros, Machado y Mendonça (1997)⁷ apud Silva Júnior e Sampaio (2010), pois “[t]al associação cria uma terrível armadilha social: quem é pobre tende a receber menos educação formal e quem recebe menos educação formal tende a ser mais pobre criando uma difícil armadilha social” (SILVA JÚNIOR & SAMPAIO, 2010, p.5).

Iosif (2007) afirma que o problema da má qualidade do ensino brasileiro começa desde a Educação Infantil, indo até a Educação Superior, a qual se defronta com questões relacionadas ao acesso, qualidade do ensino e permanência dos estudantes. Quanto maior a vulnerabilidade social, econômica e cultural dos alunos, maior serão as dificuldades enfrentadas por eles para concluírem o ensino fundamental, ingressarem no ensino médio e terem acesso à educação superior numa instituição pública e gratuita.

⁶ ROSA, C. de M. **A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui)**: concepção, implantação e desafios. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Campus de Catalão. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

⁷ BARROS, R. P.; et al. A desigualdade da pobreza: estratégias ocupacionais e diferenciais por gênero. In: **Texto para discussão**, n° 453, Rio de Janeiro, IPEA, 1997.

Dessa forma, torna-se notório que a educação pública brasileira para a população mais pobre da sociedade se restringe à educação básica, visto que a educação superior, principalmente as universidades públicas, é voltada para aqueles com condições econômicas mais favoráveis. Estes, por sua vez, possuem melhores condições de acesso, já que cursaram o ensino básico, fundamental e médio em instituições particulares, com melhor qualidade de ensino; indo, portanto, na contramão do ensino médio público, o qual não oferece aos alunos o conhecimento e a formação necessários para se concorrer a uma vaga nas universidades, em posição de equidade com os demais (IOSIF, 2014).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (Ideb), é um indicador de desempenho da educação brasileira divulgado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (Inep), do Ministério da Educação – (MEC). O índice varia de 0 a 10: quanto maior for o desempenho dos alunos e o número de alunos promovidos, maior será o Ideb. Segundo dados divulgados pelo Inep, o ensino médio nas escolas do país está estagnado desde 2011 em patamares abaixo do previsto pelo Ministério da Educação (MEC). O objetivo era que se chegasse a 4,3; mas o Ideb continua em 3,7. Apenas dois estados alcançaram a meta: Pernambuco e Amazonas.

Do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, chamado de ensino fundamental I, o Brasil alcançou Ideb de 5,5 e superou a meta que era de 5,2. Entretanto, no ensino fundamental II, que compreende do sexto ao nono ano, o Brasil mais uma vez não cumpriu a meta nacional que era de 4,7, ficando com Ideb de 4,5. Isso implica escolas as quais não estão em condições de oferecer um aprendizado adequado. Além disso, o baixo desempenho reforça a urgência pela reforma do Ensino Médio, na busca por garantir que os alunos entrem na escola, permaneçam nela e saiam dela com conhecimento necessário para concorrer a uma vaga nas universidades públicas em condição de igualdade com os demais alunos. (Portal/Site do INEP www.inep.gov.br).

Nessa conjuntura, as discussões realizadas sobre a relação pobreza e educação têm indicado a relevância da melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, da educação básica à superior, como uma forma de minimizar os efeitos da desigualdade socioeconômica que aflige o Brasil, principalmente no que diz respeito à atenuação da pobreza, a principal mazela social (Ferreira y Veloso, 2006⁸ e Barros, Mendonça y Henriques, 2001⁹ *apud* Silva

⁸ FERREIRA, S.; VELOSO, F. Intergenerational mobility of wages in Brazil. **Brazilian Review of Econometrics**, v. 26, p. 181-211, 2006.

⁹ BARROS, R. P.; et al. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil, **Texto para discussão**, n. 800, Rio de Janeiro, IPEA, 2001.

Júnior e Sampaio, 2010). Em suma, nas palavras de Silva Júnior e Sampaio, (2010, p.3) “o sistema educacional brasileiro parece se encontrar imerso no seio desses mesmos problemas. Assim, a educação deixa de ser uma panaceia para ser objeto de estudos”.

Diante disso, embora a lei nº 12.711/2012 garanta o acesso às universidades públicas, a permanência destes estudantes vai sujeitar-se a uma apropriada política institucional de permanência e acompanhamento. Isso porque são provenientes de classes sociais economicamente mais vulneráveis, marcados por uma realidade social privada de oportunidades, sendo necessária uma política de assistência estudantil abrangente, que garanta o amparo físico, psíquico, acadêmico e social para a superação de suas insuficiências. Ademais, é forçoso salientar que a grande maioria destes estudantes têm escassos recursos materiais para custear despesas de moradia, alimentação, materiais didáticos e operacionais, fatos estes que, com certeza, podem (e devem) representar obstáculos, para a permanência deles na universidade (FONAPRACE, 2011).

Tendo em vista essa eminente realidade, o relatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2011) mostra que há um contexto de maior vulnerabilidade socioeconômica entre os estudantes que ingressam por meio das políticas de ações afirmativas¹⁰. O propósito deste relatório, apresentado em 2011, foi mapear a vida social, econômica e cultural dos discentes que estão cursando a graduação presencial nas Universidades Federais brasileiras, a fim de compreender o perfil e as necessidades, de forma a obter orientações que irão subsidiar a formulação de políticas de equidade no acesso e na permanência.

Ao realizar a classificação dos estudantes por renda familiar, o relatório revelou que 41% das famílias recebiam até três salários mínimos e apresentavam disparidades regionais, crescendo significativamente nas regiões Nordeste e Norte (50% e 63%, respectivamente), e caindo nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste (onde atingiu percentuais de 31, 32 e 33%, respectivamente). Segundo dados do relatório, a grande maioria das famílias não dispõe de condições financeiras para subsidiar aos estudantes a manutenção necessária no decorrer de sua trajetória acadêmica; tornando-os, portanto, carentes de programas socioassistenciais os quais garantam as condições mínimas de permanência e conclusão de curso desses discentes

¹⁰ Em geral, a renda dos estudantes oriundos desse segmento é muito baixa (não ultrapassando 1,5 S.M.), filhos de pais com baixa escolarização, com currículo escolar de ensino fundamental e médio realizados em escola pública, estrutura familiar composta por um número extenso de filhos, presença de pessoas portadoras de deficiências físicas e psíquicas. Ou seja, um quadro com situações de vida familiar e pessoal que agrega vários tipos de vulnerabilidade, se tornando um desafio a ser administrado tanto para os novos ingressantes quanto para a instituição.

(FONAPRACE, 2011).

Sendo assim, problematiza-se que não basta o acesso garantido ao estudante vulnerável por meio da política de cotas, sendo necessário, por conseguinte, ir além e compreender suas necessidades e demandas, a fim de garantir sua permanência no ensino superior. No contexto das políticas afirmativas e do aumento progressivo da política de reserva de vagas no âmbito da UFV, é latente a necessidade de conhecer e analisar o perfil acadêmico e social dos novos ingressantes no ensino superior, o que constitui o principal objetivo deste estudo. Não obstante a variedade de indagações que surgem a partir da operacionalização dessas políticas, esta pesquisa propõe definir seu recorte analítico a partir dos seguintes questionamentos: (1) quais as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes na sua permanência no ensino superior? (2) Que fatores interferem na possibilidade de permanência no espaço universitário? (3) Como tais dificuldades repercutem no desempenho acadêmico destes estudantes?

Assim, a escolha pela temática das Ações Afirmativas na Universidade Federal de Viçosa: uma análise das condições de permanência, justifica-se pelo fato de existirem poucos estudos que avaliam tanto o processo quanto os impactos da Lei nº 12.711/2012, tanto em nível nacional quanto no âmbito da Universidade Federal de Viçosa, que poderiam subsidiar as decisões cotidianas e operativas, bem como o desempenho das ações, o alcance dos objetivos, resultados e a magnitude das mudanças. Cabe, ainda, endossar que é de grande importância para a Instituição conhecer as condições e impactos das ações realizadas, no sentido de refletir sobre suas limitações e novas perspectivas.

Em consonância ao exposto, o recorte analítico proposto possibilitará uma análise quanti-quali que trará elementos fundamentais para transcender abordagens normativas sobre as políticas de cotas, ou desmistificar a evasão dos cotistas pelo argumento superficial de deficiências cognitivas, indo a fundo nas razões que incidem diretamente na permanência dos estudantes que ingressaram na instituição por meio da política de reserva de vagas. Essa proposta ainda impele a um significativo conjunto de proposições (instrumentais e analíticas) para as IFES em relação ao desenvolvimento de políticas institucionais que viabilizem não apenas o acesso, mas, fundamentalmente, a permanência dos estudantes.

Em adicional, acredita-se que o estudo desses aspectos é importante na medida em que ajudará a compreender as principais dificuldades e obstáculos enfrentados pelos estudantes na sua permanência no ensino superior e como tais dificuldades e obstáculos repercutem no desempenho acadêmico daqueles. Ademais, espera-se que este estudo possa apresentar

grandes contribuições, visando ao aprimoramento da política de atendimento aos estudantes cotistas da Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa, subsidiando a formulação e a implementação de novas políticas públicas de inclusão, as quais promovam a permanência deles na instituição.

Para tanto, esta pesquisa objetivou analisar as condições de permanência dos estudantes admitidos por meio das políticas de cotas de ingresso ao ensino superior.

Especificamente, pretendeu-se:

- Analisar, comparativamente, o coeficiente de rendimento e a taxa de evasão dos estudantes cotistas e não cotistas;
- Descrever o perfil socioeconômico dos estudantes cotistas e seus respectivos grupos familiares;
- Identificar e analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas para sua permanência no ensino superior.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo se refere à apresentação de tópicos teóricos, bem como de estudos que serviram de base para a realização da presente pesquisa. Sendo assim, ele encontra-se organizado em três conjuntos de estudos indispensáveis para uma investigação como a que se propõe. No primeiro conjunto, é apresentado um breve panorama sobre a Democracia Racial e pobreza no Brasil. Na segunda parte, discorre-se a respeito da Ação Afirmativa no Brasil quanto ao conceito, ao contexto e à institucionalização. Já a terceira parte, abarca informações acerca da permanência dos estudantes cotistas no ensino superior.

3.1 – Democracia racial e pobreza no Brasil

Tendo como referência Strieder (2000), pode-se afirmar que foi a partir da obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, grande sociólogo dos anos 1930, que a concepção sobre a existência de uma democracia racial brasileira, somada à ideia de que o Brasil, diferentemente de outros países como África do Sul e Estados Unidos, não era uma nação racista, começou a fazer parte do discurso das elites brasileiras da época. Nesta obra, Freyre, à luz do processo de miscigenação, refletiu, ainda, acerca da formação do povo brasileiro, tendo em vista sua origem desde a era colonial, a qual foi constantemente marcada por uma efervescente fusão de raças. Sabe-se que mesclaram-se brancos e negros, brancos e índios, negros e índios. Ou seja, por esse prisma, pode-se inferir que as diferentes raças se misturavam dentro da casa-grande, provocando mudanças significativas nas relações sociais e culturais da era colonial; o que, por sua vez, deu origem a um estilo de vida próprio do século XVI.

Segundo Kaufmann (2007), o povo português, que já não era considerado como uma raça pura, ao chegar no Brasil, não tinha mulheres de sua própria raça com as quais poderiam se relacionar, já que não traziam consigo as suas famílias. Assim, foi nesse contexto que a miscigenação ocorreu, devido à existência de poucas mulheres brancas livres para os colonizadores, levando-os a se relacionarem com as índias e, posteriormente, com as negras. Segundo Strieder (2000), Freyre denominou esse caldeamento dos portugueses com as índias e escravas negras de uma “intoxicação sexual”. Todavia, não se deve pensar que tais relações, em sua totalidade, possuíram conformidade de ambas as partes; pois foram, na verdade, o resultado de uma violenta coerção do homem pelo homem.

Cabe destacar que este processo de mestiçagem do povo brasileiro não era visto como

algo positivo, muito pelo contrário, as elites dominantes dos anos de 1930 defendiam a ideia de uma relevante desigualdade entre raças e que o subdesenvolvimento da economia se dava em detrimento do processo de miscigenação da população brasileira. Defendiam, até mesmo, um procedimento de branqueamento gradativo do povo, por meio, inclusive, de um processo de imigração europeia, proposto pelo governo brasileiro, cujo objetivo era de clarear a população: somente os europeus brancos podiam imigrar para o Brasil. (STRIEDER, 2000).

Em contraste, o objetivo de Gilberto Freyre, era desconstruir a ideologia dominante da época, mostrando os benefícios de sermos um povo mestiço, tentando romper, aos poucos, com a visão negativa da miscigenação brasileira. Para o autor, essa diversificada mistura de raças deveria ser motivo de orgulho para o Brasil e um exemplo para as nações futuras, pois simbolizava a convivência harmônica por meio de uma relação fraterna entre as diferentes raças. Diante disso, torna-se evidente que Gilberto Freyre defende um ponto de vista positivo em relação à miscigenação entre as diferentes raças, e se esforça para “romper” com os traços de uma sociedade marcada pelas desigualdades raciais e carregada de preconceitos (STRIEDER, 2000).

Freyre refutou, com veemência, a tese defendida pelos racistas científicos da época, na qual afirmavam que negro/mulato não possuía condições de se desenvolver intelectual e socialmente, da mesma forma e em condição de igualdade como um homem de raça pura, branco. Freyre acreditava que, aparentemente, os mulatos apresentavam habilidades de gestão e liderança iguais ou até mesmo superiores às dos homens brancos. Ele propôs uma nova identidade cultural para o Brasil, por meio da qual buscou romper a influência norte americana na formação da cultura brasileira. A democracia racial se apresentava de forma profícua para o desenvolvimento da nação (ANDREWS, 1997).

Outro argumento utilizado por Freyre a fim de mostrar que no Brasil existia um paraíso racial foi o próprio fato de que os portugueses, ao estreitarem seus laços com índias e negras, não as consideravam como uma raça com tanta discrepância da sua; a principal diferença estaria na condição social de ambas as raças, desigualdades estas que poderiam ser solucionadas. Pois, conforme os dizeres de Strieder (2000), as diferenças, em sentido filosófico, são essenciais e não acidentais.

Já nos Estados Unidos, a apartação entre as raças foi institucionalizada e legitimada pelo próprio Estado. Os negros foram cerceados em todas as esferas da vida social de manter qualquer tipo de relação ou convivência com os brancos, isto é, eram terminantemente proibidos de frequentar as mesmas escolas que os brancos, não podiam ter propriedades,

residir em certas comunidades, exercer determinados trabalhos, manter qualquer tipo de relação com os brancos, utilizar os mesmos sanitários ou piscinas, frequentar os mesmos bares e restaurantes. Em suma, não podiam sequer pensar em conviver em espaços públicos como parques, praias e hospitais (KAUFMANN, 2007).

Andrews (1997) ressalta que os Estados Unidos conseguiram atingir seu nível de desigualdade e segregação, indo na contramão do que se presenciava no Brasil – uma convivência harmoniosa entre as diferentes raças, simbolizada na integração “serena” e produtiva das diversas etnias. "Enquanto o negro norte-americano tira o seu blusão e se lança contra o branco numa luta sangrenta, tomado por um ódio mortal, o negro brasileiro estende sua mão fraterna aos seus irmãos brancos, fortalecendo os laços de amizade que os une" (ANDREWS, 1997 p.3).

Considerando as discussões de Andrews (1997), pode-se dizer que, nos anos de 1950, a existência do “paraíso racial” brasileiro bem como a cordialidade e a harmonia presentes nas relações sociais entre as diferentes raças começam a ser questionadas, inicialmente pela imprensa afro-brasileira, fora da elite intelectual e dos nichos acadêmicos, visto que Freyre possuía grande credibilidade entre os intelectuais da época. Eles acreditavam piamente que a democracia racial, tão disseminada nos anos de 1930, não passava de uma utopia, não era condizente com a realidade brasileira e, de fato, a igualdade e a cordialidade entre as diferentes raças nunca aconteceu. Como prova disso, tem-se os mais diversos tipos de preconceitos que a população negra enfrentava, sendo, na grande maioria das vezes, excluída dos postos de emprego, do acesso à educação, dentre outros.

No decorrer dos anos 50, a ideologia anteriormente descrita começa a ganhar espaço, devido à realização de alguns estudos, cujo objetivo era de fato investigar as relações raciais brasileiras. Tal pesquisa estava sob a coordenação da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), a qual estava incumbida de promover o enfrentamento a qualquer forma de preconceito racial pelo mundo. A referida pesquisa foi realizada em algumas cidades da região Sudeste e Nordeste (ANDREWS, 1997).

O resultado da pesquisa surpreendeu a todos: por unanimidade todas as cidades investigadas revelaram um elevado nível de discriminação racial. Como se não bastasse já serem vítimas de preconceitos em virtude da cor, eram ainda discriminados por sua condição social e econômica, ou seja, eram discriminados por serem negros e pobres. Em virtude disso, vários outros estudos começaram a ser realizados e a questão posta alcançou os espaços acadêmicos. Tal fato representou uma ameaça à hegemonia da ideologia freyniana, que passou

a ser vista como pensamento da elite agrária e conservadora. Freyre e a elite agrária, ao defenderem a ideia da democracia racial brasileira, buscavam maquiar e mascarar a realidade vivenciada pelos negros, impedindo que as desigualdades e a exclusão racial fossem reconhecidas como legítimas (SANTOS e MAIO, 2004).

De acordo com Andrews (1997), os prenúncios de uma dissensão com o mito da democracia racial brasileira tiveram início nos anos 40, entre jovens cientistas de São Paulo. Contudo, a primeira ruptura aconteceu de fato nos anos 50 e 60, face a publicação de livros e artigos acadêmicos que buscavam desmistificar a ideia de paraíso racial no Brasil. Assim, durante a década de 70 e 80 foram realizadas diversas pesquisas e estudos mais complexos e críticos dentro dos nichos da academia, ao passo que as teses, bem como os padrões de raça se modificavam. Em decorrência disso, cada vez mais ficava comprovado que a discriminação racial brasileira não significava apenas uma herança arcaica do período colonial, mas também denotava o fato do desenvolvimento da economia brasileira pós-guerra ter proporcionado maiores oportunidades para a ascensão social dos sujeitos. Quanto a isso, é forçoso lembrar que os frutos desse desenvolvimento econômico foram repartidos de modo desigual em benefício dos brancos.

Nesse contexto, é válido destacar que interferências externas tiveram grande influência no declínio da primazia ideológica dominante do “paraíso racial” no Brasil, dentre as quais merecem destaque: a vinda de algumas pessoas norte-americanos, entre negros e brancos, os quais incitaram uma série de discussões e reflexões críticas acerca do tema; as pesquisas realizadas pela Unesco; a formação acadêmica de estudantes brasileiros nos Estados Unidos, os quais se encontravam em condições de igualdade para competir com os brancos; o desenvolvimento e crescimento de movimentos negros nos EUA, tantos nos aspectos culturais e políticos; e, por fim, as atividades de fundações norte-americanas no Brasil (ANDREWS, 1997).

Em consonância com os postulados de Santos (2007), dentre os pesquisadores da democracia racial dos anos 50 se destaca Florestan Fernandes, intelectual da época, o qual realizou diversas pesquisas em parceria com a UNESCO, cujo propósito era de investigar o hipotético traço democrático das relações entre as raças no Brasil. Tais pesquisas resultaram na desmitificação substancial da compreensão hegemônica em relação à questão racial vigente. Éramos, até então, uma nação reconhecida internacionalmente como racialmente resolvida para nos transformarmos em sociedade altamente preconceituosa e excludente para com os negros (ANDREWS, 1997).

Conforme relatos do autor, com o declínio do regime escravista, a economia brasileira passou por um processo de reestruturação e modernização em que a estrutura primitiva cedeu lugar à economia competitiva. Tais mudanças tiveram consequências diretas na população negra, a qual, por sua vez, se viu em circunstâncias dessemelhantes de acesso às atuais funções econômicas oriundas da mercantilização da economia. Nesse contexto, o homem negro foi impelido para os postos de trabalhos mais inferiores e precários da sociedade, ou seja, o negro defrontou-se com os mais diversos obstáculos de integração à organização social em vigência. Diante disso, torna-se evidente que resquícios do passado ainda bastante arraigados nas relações sociais somados à segregação e à exclusão racial, constituíram os alicerces da estratificação social com padrões bem delineados na cor da pele (SANTOS, 2007).

Segundo Santos e Maio (2004), Florestan Fernandes acreditava que a discriminação racial nada mais era do que um vestígio do passado, passível de ser solucionado. Para ele, a implementação e a consolidação de um novo regime econômico o qual estava se desenvolvendo nos anos 50 – o sistema capitalista –, proporcionaria à população negra a possibilidade de elevação na pirâmide social. Tal pensamento foi fortemente refutado no final dos anos 70, pois vários sociólogos estudiosos do tema defendiam a tese de que a desigualdade e a segregação racial não simbolizavam apenas um resquício do passado passível de ser superado em virtude do desenvolvimento econômico do país. Para este grupo de estudiosos, isso ia além, devido à significância no contexto da estrutura social capitalista, em que a raça funciona como um dos critérios mais importantes na distribuição e na exclusão dos indivíduos na posição social que ocupam na sociedade.

Nessa conjuntura, é notório que, no Brasil, se perduram desigualdades raciais cujos impactos se refletem nas condições de vida, na distribuição de renda e, principalmente, no que tange ao grau de escolaridade e ao acesso à educação, já que o número de brancos que concluem o ensino médio ou superior é quatro vezes maior do que o de negros. Como se vê, a estratificação social, em geral, é feita a partir das condições econômicas e da dicotomia ricos/pobres e, portanto, a desigualdade entre as raças é, sobretudo, um problema social, de miséria e de exclusão de enormes contingentes da população que se encontram em situação de desvantagens e vulnerabilidades em todas as esferas da vida social (ANDREWS, 1997).

Kaufmann (2007) reforça que, no Brasil, a população negra é vítima de um perverso e cruel processo de exclusão racial e social, como pode-se perceber através dos indicadores sociais e econômicos, os quais refletem a dura realidade vivenciada por esse segmento. O

preconceito racial, ainda fortemente enraizado nas relações sociais, não representa o único motivo que impossibilita a ascensão social dos negros. O que os impedem de estar em condição de igualdade não é somente a cor da pele, mas sua condição socioeconômica, que os tornam despreparados para o mercado de trabalho e para acessar o espaço educacional. Desse modo, a ideia defendida não tem o propósito de reduzir a questão e os problemas raciais meramente à questão econômica, mas evidenciar que, para se promover uma elevação na pirâmide social dessa parte da população, as políticas sociais implementadas devem trabalhar com outras interseccionalidades, tais como raça e pobreza, as principais mazelas sociais.

Ainda segundo a autora supracitada, no Brasil, prevalece a sociedade na qual as pessoas são reconhecidas e valorizadas pelo que possuem, bem como por sua condição financeira. Por tantas vezes, as questões econômicas favorecem muito mais a exclusão dos indivíduos do que somente a cor da pele. A assertiva de que “aqui negro rico vira branco e pobre branco vira preto, é verdadeira”. Não restam dúvidas de que os negros, juntamente com outra grande parcela branca da sociedade, não possuem condições de concorrer com as pessoas de elevado nível social (KAUFMANN, 2007).

Em virtude de sua desfavorável condição econômica, estudam em escolas públicas, em que as condições do ensino, na maioria das vezes, são precárias, não lhes proporcionando as condições necessárias para estudarem em instituições públicas de ensino superior. Consequentemente, faltam também qualificações essenciais para obtenção de melhores empregos, o que desconstrói a ideologia de que a cor da pele corresponde ao único fator responsável pelas desigualdades sociais no Brasil.

Embasado nos postulados de Rocha (2006), pode-se afirmar que o crescimento econômico da década de 1970 não trouxe as respostas esperadas para solucionar os problemas referentes às desigualdades sociais e à pobreza, despertando, assim, o interesse em se aprofundar nos estudos do tema pobreza por parte do meio acadêmico e por algumas instituições de pesquisa.

De fato, o que se observou é que tanto nos países ricos e desenvolvidos quanto nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, o crescimento econômico não significou o desenvolvimento social e econômico da sociedade como um todo. Restringindo-se a uma parcela mínima da população, uma vez que persistiam os obstáculos em relação à extinção da pobreza e da marginalidade social, perpetuavam também as crescentes desigualdades sociais, consequências do desenvolvimento econômico (ROCHA, 2006).

A partir do sistema capitalista, a pobreza passa a ser relacionada aos meios de

produção e aos impactos acarretados na classe trabalhadora. Sendo assim, a discussão em pauta era a de refletir e repensar os rumos do desenvolvimento econômico, de maneira a conciliar expansão da economia com a contração das mazelas sociais e da pobreza, inserindo determinados segmentos sociais nos rumos do progresso social, econômico e político do país, visto que o crescimento econômico de um país não é o bastante para realizar modificações nos índices de pobreza (ROCHA, 2006).

Para Rocha (2006), a pobreza deve ser considerada um fenômeno heterogêneo, em sua forma mais abrangente, pois refere-se à condição em que os sujeitos não possuem os meios necessários de satisfazer às suas necessidades de forma adequada. Em outras palavras, é quando determinado segmento social não dispõe de recursos para estar inserido apropriadamente no grupo social do qual participa. Dessa forma, percebe-se que a definição do termo pobreza está, fundamentalmente, associada ao fato de perdurar, ao longo do tempo, contingentes populacionais que não possuem condições de satisfazer necessidades básicas, que vão muito além da alimentação, abrangendo uma diversidade de necessidades humanas, entre elas: saúde, habitação, saneamento, educação, dentre outros.

Portanto, podemos abordar a pobreza como insuficiência de renda, sem a qual as pessoas não conseguem satisfazer aos mínimos sociais necessários à sobrevivência em determinada sociedade. Entre os estudiosos do tema, há uma concordância que, no Brasil, devido à má distribuição de renda, prevalece a pobreza absoluta (está estreitamente vinculada às questões de sobrevivência física, isto é, ao não atendimento das necessidades vinculadas ao mínimo vital). Este tipo de pobreza tem relação direta com a desigualdade, ou seja, provém da concentração da riqueza nas mãos de poucos indivíduos. Este processo desigual na distribuição de renda persiste em nossa sociedade, tanto nos períodos de grande crescimento econômico, como exemplo a década de 1970, quanto nos contextos de recessão (ROCHA,2006).

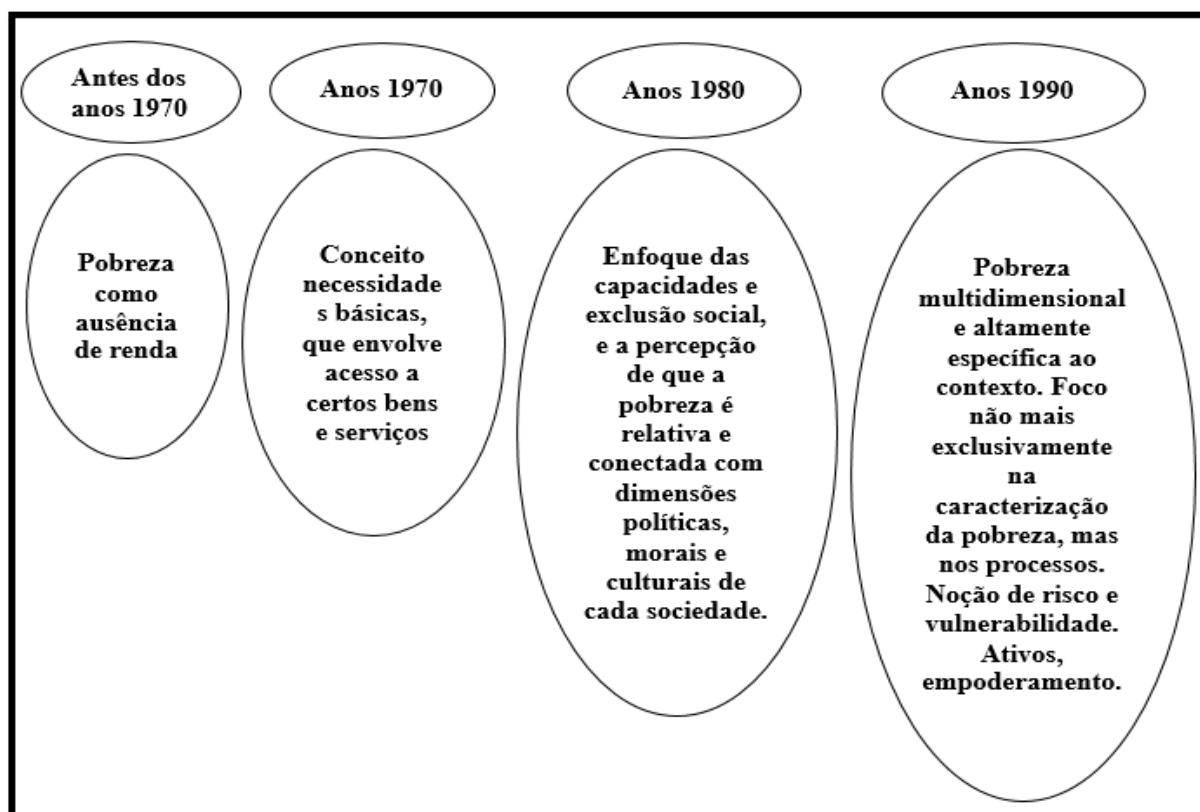
Para Carneiro (2005), o termo pobreza pode ser analisado sob diferentes ângulos, pois a sua conceituação sofre modificações a depender de cada contexto, conforme exhibe a figura 01, abaixo.

Anteriormente aos anos de 1970, a pobreza era concebida como situação unicamente financeira; a renda e o consumo das pessoas e dos grupos familiares eram tidos como referências que subsidiariam tanto a percepção quanto a mensuração.

Sob esta perspectiva, podemos dizer que pobres eram aqueles indivíduos que não possuíam condições financeiras para sanar as questões básicas de subsistência, tais como:

moradia, saúde, educação, transporte, dentre outros.

Figura 01 - Enfoques sobre a pobreza em uma Linha Temporal



(Fonte: Carneiro, 2005, p. 36).

A definição do termo pobreza, a partir de 1970, passa a abarcar outros indicadores, não se restringindo apenas à questão econômica, como a satisfação das necessidades básicas. Nesta época, pobres eram aquelas pessoas cujas necessidades básicas não eram atendidas, em que o consumo de bens e serviços não alcançava o patamar considerado essencial. É fundamental ressaltar que a relatividade na caracterização e mensuração da pobreza, as necessidades classificadas como básicas, são alusivas a cada contexto e dizem respeito às convicções e às normas vigentes em cada nação.

Nos dizeres de Carneiro (2005), no tocante aos anos de 1980, a pobreza passa a ser compreendida como insuficiência ou desprovemento de condições para que as pessoas possam agir no meio social em que vivem, ou seja, para que possam ter condições de ascensão social, independentemente de sua condição financeira.

O panorama da pobreza é ampliado a partir de 1990, introduzindo o conceito de vulnerabilidade, riscos e empoderamento¹¹. Cabe aqui destacar que a expressão

¹¹ Empoderamento corresponde a uma ação social coletiva de participar de debates que visam potencializar a

vulnerabilidade tem sido usada de diversas formas, apresentando, nas literaturas, conceitos distintos. Contudo, este trabalho direciona para uma abordagem da vulnerabilidade como a compreensão de condições que colocam as pessoas e/ou famílias mais ou menos expostas aos riscos sociais. Em vista disso, percebe-se que as vulnerabilidades de pessoas e, portanto, sociais, têm como base o caráter relacional da pobreza.

Assim como Carneiro, Silva (2010) afirma que a pobreza poder ser compreendida através de várias dimensões, não correspondendo apenas à carência e à insuficiência de recursos financeiros para satisfazer as necessidades de sobrevivência. Dentro dessa perspectiva, “é também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não ter acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política” (Silva, 2010, p. 157).

Del Giúdice (2013) e Lavell (2004), referenciados por De León (2006), propõem o entendimento de dois modelos de riscos e vulnerabilidades: o primeiro seria caracterizado como a vulnerabilidade excepcional, que se refere a fatos ocasionais; e o segundo, a vulnerabilidade permanente, diretamente relacionada à situação de pobreza dos indivíduos, tais como: problemas de saúde, desnutrição, desemprego, baixa renda, baixo nível de escolaridade, violência social e doméstica, alcoolismo, etc., o que restringe a ascensão e o desenvolvimento pessoal e social. Dessa forma, podemos compreender que o termo vulnerabilidade está associado à exposição de riscos econômicos e/ou sociais, que acabam restringindo o acesso aos direitos sociais.

Um aspecto importante a ser considerado quando estudamos esta última concepção refere-se ao fato de que as pessoas, em situação de vulnerabilidade permanente, perduram nesta condição, visto que estão inseridas em “círculos viciosos”, na medida em que uma condição acarreta a outra e, também, assim, sucessivamente, uma resulta da outra. Este “círculo vicioso” só será interrompido mediante intervenções do Estado, incumbido da execução de políticas e programas sociais que tenham por finalidade a melhoria das condições de vida das pessoas em situação de vulnerabilidade (DEL GIÚDICE, 2013).

Quando o assunto diz respeito à desigualdade de renda, os estudos realizados evidenciam que a implantação de políticas direcionadas à educação, juntamente com os programas sociais, têm grande relevância na diminuição das desigualdades sociais. Ferreira

(2000) argumenta que o nível de escolaridade das pessoas tem implicações diretas nas discrepâncias de renda, uma vez que as desigualdades na remuneração do trabalho contribuem para reprodução da pobreza. Sendo assim, podemos dizer que a educação é o indicador que mais nos possibilitaria compreender a desigualdade brasileira. Nesse sentido, o setor privado amplia a desigualdade educacional quando a transforma em desigualdade de renda (MAXWELL, 2000).

Nas palavras de Queiroz (2011), a educação superior brasileira é um dos cenários em que as desigualdades sociais, raciais e econômicas se perpetuam e se reproduzem. Mesmo sendo direito de todos, o sistema hierárquico educacional é seletivo, colocando limites e impedindo que uma grande fração da sociedade se faça presente tendo oportunidades iguais de admissão e, principalmente, de permanência no ensino superior. Em vista disso, políticas de ações afirmativas tornam-se imprescindíveis para que ocorra o processo de democratização da educação por meio do acesso à universidade pública. Representam, portanto, uma forma de assegurar que, de fato, aconteça a expansão e a democratização do acesso no ensino superior, abrangendo os diferentes segmentos sociais que devem ter garantido o direito de participar e usufruir igualmente da educação pública e de qualidade.

Nesse ínterim, a desigualdade na escolaridade da população, bem como a segregação do mercado de trabalho com as questões de raça e gênero são aspectos que contribuem para compreensão da desigualdade de renda. Mesmo com a implementação de algumas políticas cujos propósitos são a democratização do acesso, tais ações não possuem abrangência nacional. Na realidade, presencia-se, atualmente, um contexto profundamente injusto e desigual o qual revela a dura realidade a que a população está sujeita (MAXWELL, 2000).

Diante dessa situação, são institucionalizadas as políticas de ações afirmativas, revelando uma nova conjuntura social, na qual os sujeitos começam a cobrar do Estado as respostas para suas demandas sociais. As ações afirmativas estão, por conseguinte, relacionadas com a legitimidade das desigualdades existentes entre os segmentos sociais, por questões de gênero, raça, orientação sexual, classe social, dentre outros.

3.2 – Ação Afirmativa: conceito e contexto e a institucionalização no Brasil

A criação e a implementação de políticas de ação afirmativa têm como propósito a eliminação de desigualdades sociais, raciais e econômicas que se perpetuaram na sociedade com o passar dos anos. Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis políticas específicas em todas as esferas da vida social e das relações sociais em que for detectada a existência de

impasses de ajuste de igualdade entre brancos e negros, em diversos âmbitos, tais como: nas universidades, no mercado de trabalho, na qualidade de vida e em outros.

Quanto ao significado, Segundo Haas e Linhares (2012) o termo ação afirmativa gera inúmeras conotações, além de abranger um grande número de práticas.

Ação afirmativa é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação[ões] negativas, sejam elas presentes ou passadas (Menezes, 2001, p. 27).

Corroborando a ideia do autor acima, Gomes (2011) define as ações afirmativas como políticas públicas e também como iniciativas privadas que podem ser temporárias ou não, em que ambas buscam a neutralização e a reparação histórica de desigualdades e de desvantagens (social, racial, de gênero e econômica) que foram sendo vivenciadas e acumuladas historicamente por determinados segmentos sociais, visando promover e facilitar o acesso à cidadania desses grupos sociais, proporcionando-lhes a igualdade de oportunidade. As ações afirmativas implementadas pelo Estado precisam eliminar não somente as ações presentes de discriminação, mas também combater o processo de discriminação de fundo cultural e estrutural que se perpetua até os dias atuais na sociedade. Não obstante, deve promover transformações culturais e sociais complexas, estabelecendo como prioridade os princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas das relações humanas e sociais, como possibilidade de superação das desigualdades.

Para Kaufmann (2007, p.9), as ações afirmativas correspondem

a instrumento temporário de política social, praticado por entidades privadas ou públicas, nos diferentes poderes e nos diversos níveis, por meio do qual se visa integrar certo grupo de pessoas à sociedade, objetivando aumentar a participação desses indivíduos sub-representados em determinadas esferas, nas quais tradicionalmente permanecem alijados por razões de raça, sexo, etnia, deficiências físicas e mental ou classe social. Procura-se com tais programas positivos, promover o desenvolvimento de uma sociedade plural, diversificada, consciente, tolerante às diferenças e democrática, uma vez que concederia espaços relevantes para que as minorias participassem da comunidade (Kaufmann, 2007, p. 9).

A esse respeito, de acordo com Pereira e Zientarski (2011), o primeiro registro de políticas de ações afirmativas foi datado em 1940 na Índia, reconhecida pela Constituição Federal da época. Tal política tinha por finalidade assegurar o acesso dos segmentos sociais excluídos (dalits ou intocáveis) ao ensino superior, ao quadro de funcionários públicos no parlamento, dentre outros.

Já na América, os Estados Unidos foi o país pioneiro na adoção de ações afirmativas,

na década de 1960, cabendo ao presidente norte americano Jonh Kennedy editar a norma executiva – Decreto nº 10.952 – do qual originou a expressão ações afirmativas, sendo este termo até hoje utilizado (FILHO, 2011). Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001a, p. 54), foi também nos Estados Unidos que “surgiu a mais antiga – e quem sabe a mais eficaz – modalidade de ação afirmativa: a que foi instituída, em 1965, pelo famoso Decreto Executivo (Executive Order), nº 11.246/65, do Presidente Lindon Johnson”.

O referido Decreto nº 11.246/65 tinha por objetivo o amparo, a inclusão e a igualdade entre negros e brancos. Para tanto, utilizando-se do seu poder de barganha, o governo dos Estados Unidos adotou diferentes estratégias por meio das quais teria prioridade no repasse de verbas e na assinatura de contratos as instituições privadas que adotassem em suas respectivas empresas políticas que promovessem a inclusão das minorias étnico/raciais. Segundo Carmen Lúcia Antunes Rocha (1996, p. 285) citada por Filho (2011), o termo ação afirmativa refere-se “à necessidade de inclusão/favorecimento de grupos sociais vistos pela sociedade como inferiores e desiguais, busca minimizar os efeitos da segregação entre negros e brancos e de preconceitos que já estão enraizados culturalmente na sociedade”.

Filho (2011) relata que as ações afirmativas surgem nos EUA tendo como pano de fundo o contexto de uma cruel e perversa discriminação vivenciada pelos negros, considerada um tipo de instrumento com caráter emergencial de inclusão e integração social dos segmentos sociais considerados historicamente minoritários e inferiores e, ainda, como uma possibilidade de cessar os conflitos sociais que se expandiam pelos Estados Unidos na década de 1960. Sendo assim, as ações afirmativas emergiram em um contexto marcado por mudanças no papel do Estado diante dos anseios e demandas sociais, se tornando uma ferramenta para promover a igualdade material e social, evitando, portanto, a perpetuação de desigualdades históricas.

No Brasil, segundo Nascimento (2014), no período colonial, as relações sociais entre negros e brancos sempre foi marcada pela segregação entre as raças. Aos brancos eram concedidos todos os privilégios, direitos políticos e sociais, e aos negros cabia o trabalho estafante, árduo e sem nenhuma relevância social. Na perpetuação do regime escravista que tinha o negro como única força de trabalho, este foi vítima de um processo de desumanização, sendo considerado apenas como um ser movente – tal como os animais –, que tiveram, ainda, suas crenças desarticuladas como pagãs, cuja relevância de significados de seus bens simbólicos e outras formas de manifestações culturais essenciais ao seu reconhecimento e constituição como humanos foram desconsideradas.

Nos dizeres de Oliven e Baranzeli (2013), durante muito tempo foi difundida no Brasil a ideia da existência de uma democracia racial, em que os sujeitos se relacionam em clima de paz e harmonia, sendo todos portadores de iguais direitos, deveres e oportunidades. Porém, a escravidão deixou vestígios e cicatrizes na sociedade brasileira em todas as esferas da vida social, seja no modo de viver, de pensar e de agir das pessoas, dividindo a sociedade entre negros e brancos, estando os negros, por seu turno, à mercê da sociedade.

Embora no decorrer do século XX tenham ocorrido diversas transformações sociais e econômicas no Brasil, como a estabilização e o crescimento da economia, aumento do Produto Interno Bruto (PIB), dentre outras; tais mudanças não tiveram impactos positivos sobre a população negra. Os indicadores sociais em relação a este segmento social foram praticamente inalterados, permanecendo um quadro de condição social, econômica e cultural vergonhoso e indigno, associado ao racismo. Tal fato é confirmado quando se analisa os indicadores sociais relativos à educação, pois eles evidenciam com maior perceptibilidade o caráter estrutural do padrão de discriminação racial, social e econômica no Brasil.

Pode-se afirmar que o século XX foi cenário de um aumento significativo dos níveis de escolaridade média de todos os (as) brasileiros (as), entretanto a desigualdade de escolaridade média entre brancos e negros permanece perseverantemente inalterável entre as gerações (BRASIL, 2015). Os dados do censo demográfico de 2010 nos mostra a perpetuação das desigualdades com relação às pessoas que frequentavam curso superior de graduação com relação à cor ou raça, em que 63% dos estudantes são da cor/raça branca, 5,3% preta, 1,5% amarela, 30% parda e 0,18% indígena (IBGE, 2010). Esses dados nos revelam uma situação preocupante: quem tem menos acesso ao ensino superior são os negros, amarelos, pardos e indígenas (ANDIFES, 2016).

A fim de superar as desigualdades sociais brasileira na contemporaneidade, é basilar que o Estado implemente políticas públicas com ações afirmativas que busquem enfrentar o grande desafio de conciliar os princípios do universal e do diferente na construção de uma política educacional com caráter inclusivo e social, norteadas pelos princípios da diversidade e o direito à diferença. Nesse contexto, sabe-se que o espaço acadêmico é, atualmente, o local onde esta realidade desigual se expressa com maior intensidade.

Adicionalmente, a demanda pela inclusão da temática racial e social na agenda das políticas públicas em âmbito federal não é recente. Vários pesquisadores e estudiosos das temáticas são concordantes quando afirmam que a Constituição Federal de 1988 representou um marco importante para as mudanças sociais ocorridas no país, principalmente no que se

refere às desigualdades raciais e sociais (LIMA, 2010).

Segundo os postulados de Moehleckeo (2002), o primeiro registro de implantação de Ação Afirmativa no Brasil é datado de 1968, quando pareceres técnicos emitidos pelo Ministério Público e do Trabalho foram favoráveis à promulgação de uma lei a qual exigia que os empresários destinassem uma parcela mínima de suas vagas, entre 10% e 20%, de empregados negros e pardos. Todavia, esta lei não chegou a ser elaborada e muito menos foi efetivada. Em adicional, o Estado brasileiro ratificou nesse mesmo ano a “Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial”, assumindo, a partir desta, compromissos jurídicos internacionais, inclusive sobre a adoção de políticas afirmativas.

Assim sendo, a situação começa a se modificar com a promulgação, em 1988, da chamada “Constituição cidadã”, nossa atual Carta Magna, que traz em seu conteúdo novidades como a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, bem como a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes. Tais ações foram interpretadas por alguns juristas como prova da legalidade e implementação das ações afirmativas no Brasil. Ao implantar tais políticas, o Estado começa a reconhecer, mesmo que de forma parcial, a existência de algumas problemáticas sociais, tais como as questões raciais, sociais, econômicas, étnicas, de gênero e relativas aos deficientes físicos; sendo que, em 1995, foi adotada nacionalmente a primeira política de cotas correspondendo à reserva de 30% das vagas para as mulheres exercerem atividade em cargo político (MOEHLECKEO, 2002).

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, que introduz um importante marco legal no que diz respeito à temática racial e à realização de estudos, foi fundamental para a implementação de políticas públicas cujo objetivo era promover a inclusão social da população negra no Brasil, além de impulsionar uma relação de proximidade entre Estado e movimento negro, iniciada nos anos de 1990.

Nesse sentido e de acordo com Daflon, Feres Júnior e Campos (2010), a partir do final dos anos 1990, a temática racial, mais especificamente as desigualdades raciais e sociais, passam a ter mais visibilidade tanto na sociedade quanto na esfera governamental. Tal fato ocorreu devido à divulgação de análises sobre as desigualdades sociais confeccionada e publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Como se sabe, a utilização e atualização das estatísticas exercem um papel essencial no reconhecimento, por parte do Estado, das diversas formas existentes, além de evidenciar que as políticas as quais se dizem “universalistas”, implementadas pelo Estado brasileiro, não erradicam as desigualdades

existentes.

Ainda na concepção dos referidos autores, foi durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso que as ações afirmativas entraram de vez na agenda política brasileira. Ele foi o primeiro presidente brasileiro a reconhecer abertamente e a legitimar a existência da discriminação e a desigualdade racial. Ainda que o presidente Fernando Henrique Cardoso tenha colocado na agenda governamental a desigualdade racial, social, econômica e educacional a que estão expostos a população negra e pobre no Brasil, ele não implementou medidas concretas que fossem capazes de promover a inclusão dos negros e pobres no ensino superior.

Segundo Anhaia (2013), podemos destacar 3 aspectos que impulsionaram a inclusão das ações afirmativas na agenda do governo: (1) a atuação dos movimentos sociais, em especial o movimento negro; (2) o reconhecimento presidencial de que no Brasil não existe a democracia racial e que este é um país racista e (3) os eventos internacionais que exerceram forte influência no Brasil, dentre eles a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas e a Conferência de Durban, a qual organizou uma agenda de demandas e recomendações que seriam transformadas em políticas e em programas específicos de combate à discriminação racial.

Dessa forma, percebe-se que o século XXI foi marcado pela institucionalização, pelo Estado Brasileiro, de Políticas Públicas de Ações Afirmativas. Segundo Tenório e Reis (2008), as discussões realizadas no Brasil, com relação às ações afirmativas, com seu foco no sistema de reservas de vagas na universidade, colocam como debate central a questão sobre quem é o sujeito de direito no Brasil. Este debate reflete o sistema hierárquico-social predominante no Brasil, tendo como base a dicotomia preto-branco. Tal dicotomia, cabe lembrar, ainda se faz sentir, para limitar a distância entre privilégios, direitos, deveres e privações.

Para Cunha (2012), o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva deu seguimento ao processo de implementação de ações afirmativas, sancionando, em 2010, o “Estatuto da Igualdade Racial”, Lei n. ° 12.288. Sob a visão do autor, este Estatuto da Igualdade é a mais relevante legislação brasileira, posterior a abolição da escravatura ocorrida em 1888, por proporcionar à população negra brasileira uma grande diversidade de direitos e garantias. Apesar dos enormes ganhos trazidos pelo Estatuto, ele foi omissivo por não ter aprovado a política de cotas sociais nas universidades públicas.

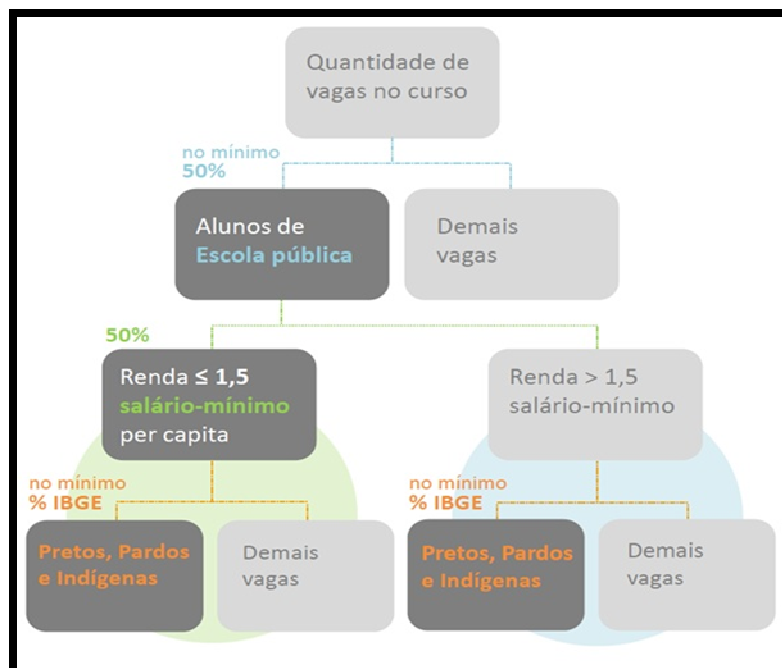
De acordo com Daflon, Feres Júnior e Campos (2010), foi durante o primeiro mandato da presidenta Dilma que as ações afirmativas no Brasil passaram por mudanças

significativas. Isso ocorreu em boa parte, devido a algumas ações de grande importância, tais como: a declaração da constitucionalidade das cotas e do Programa Universidade para todos (Prouni) pelo Supremo Tribunal Federal, juntamente com a criação e a aprovação da lei que torna obrigatória a adoção da ação afirmativa por todas as Universidades Federais.

Pode-se dizer que as ações afirmativas nas universidades brasileiras se definiram de forma muito heterogênea no Brasil. Até o primeiro semestre do ano de 2012, cada universidade pública federal estabelecia a seu critério e, de acordo com a sua política interna institucional, definiam o programa de reserva de vagas a ser implementado, caso houvesse o interesse por parte da instituição (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013 citado por SILVA, 2014). Entretanto, com a criação e implementação da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a política afirmativa com reserva de vagas nas universidades públicas federais se torna homogênea e igualitária em todas as instituições federais; adquirindo, pois, um caráter obrigatório, público, abrangente e universal, não mais dependendo nem variando de acordo com o interesse das universidades.

Partindo desta ideia, o governo federal sancionou, em 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711/2012, por meio da qual as instituições públicas deverão seguir os seguintes critérios na distribuição das vagas, como mostra a figura 02, a seguir:

Figura 02- Distribuição das vagas nas instituições públicas, após a criação da Lei nº12.711/2012



(Fonte: Site do Ministério da Educação, 2016.)

De acordo com Art. 1º da Lei nº 12.711/2012, as instituições federais de educação

superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Segundo a sanção, o preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Nesse sentido, o Art. 3º da referida lei salienta que em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Perante isso, fica claro que, após a institucionalização da referida lei, ao se realizar a inscrição nos processos seletivos das Instituições Federais, os candidatos terão de optar por concorrer a vaga dentre os grupos abaixo:

- **Grupo 1:** estudantes de escola pública pretos/pardos/indígenas com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo;
- **Grupo 2:** estudantes de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo;
- **Grupo 3:** estudantes de escola pública pretos/pardos/indígenas independente da renda;
- **Grupo 4:** estudantes de escola pública independente da renda;
- **Grupo 5:** ampla concorrência.

A Lei nº 12.711/ 2012 abarcou as discussões já existentes com relação à adoção de políticas de ações afirmativas para estudantes pretos, pardos e indígenas. Logo, a partir das cotas raciais e étnicas, ela possibilitou que fosse incorporado também o enfoque social e econômico da desigualdade no ingresso na educação superior. Assim, oportunizou, a adoção de cotas para estudantes de escola pública e de menor renda familiar, ou seja, englobou reflexões sobre as diferentes mazelas sociais e suas implicações a desigualdade da educação brasileira (LÁZARO *et al.*, 2012, citado por HERINGER, 2015).

Nesse sentido, Nascimento (2014) ratifica que o termo ação afirmativa é pouco familiar para maioria dos brasileiros, tanto em termos de conceituação, quanto em suas múltiplas formas de implementação. Não obstante, as políticas de ação afirmativa correspondem a várias medidas que buscam paralisar e corrigir os efeitos negativos

discriminação racial, social e econômica. Nesse contexto, as políticas de cotas para pretos, pardos, índios, estudantes de escola pública com renda per capita de até um salário mínimo e meio no vestibular de ingresso para as Universidades públicas tomou o centro da discussão. Por esta razão, ação afirmativa no país ficou conhecida como sinônimo de cotas nas Universidades.

Dessa forma, as universidades públicas brasileiras foram “obrigadas” a adotarem o sistema de reservas de vagas, ou seja, sistema de cotas. Contudo, após o ingresso na universidade, apresenta-se outra problemática: a questão da permanência. Nessa conjuntura, surge um grande desafio: enfrentar as dificuldades advindas da facilidade de acesso à universidade a segmentos pauperizados no ensino superior. O principal deles, diz respeito a garantir uma permanência bem-sucedida e igualitária aos estudantes cotistas no ensino superior.

Quanto a isso, Figueiredo (2008, p.50) endossa a discussão ao afirmar que

as políticas de ações afirmativas, nas universidades públicas brasileiras, ganha centralidade e aparece no bojo das políticas de democratização da educação superior do país. Nesse sentido, nos questionamos: tais políticas estão contribuindo para a democratização do acesso e permanência do estudante no ensino superior no Brasil? (FIGUEIREDO, 2008, p.50).

A fim de garantir e efetivar o direito ao ingresso e, principalmente, a permanência no ensino superior, as universidades precisam criar e/ou ampliar suas políticas públicas de assistência estudantil oferecidas aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, para, de fato, concretizar essa oportunidade. Cabe a aquelas diminuir as consequências das desigualdades sociais apresentadas por um conjunto de estudantes, muitas vezes oriundos de famílias cada vez mais vulneráveis e fragilizadas, e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem na vida acadêmica com êxito.

Cabe salientar que, segundo informações divulgadas pelo Ministério da Educação, no primeiro ano de implementação da lei, em 2013, foi possível verificar que o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40%, em 2014. Para comprovar este avanço, a meta de atingir 50% estava prevista para 2016. Isso demonstra, portanto, que quantidade de jovens negros que ingressaram no ensino superior também cresceu em proporção semelhante: em 2013, foram 50.937 vagas para negros e, em 2014, 60.731. Em 2013, 33% das vagas eram destinadas a cotistas. Desse total, 17,25% eram negros. Em 2014, 40% das vagas foram para cotistas, sendo que os negros representaram 21,51% dos alunos (Portal Brasil Publicado em 29/08/2015 00h00). Abaixo, seguidas de uma breve análise, seguem as Tabelas 01 e 02, as quais ratificam o viés supostamente progressista das conquistas

sociais obtidas por meio da lei de cotas:

Tabela 1: Porcentagem de estudantes matriculados nos cursos de graduação, de acordo com a cor e raça, no período de 2011 a 2014, Brasil.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil	7.828.013	2.431.006	338.537	1.395.529	101.664	22.009	958.619	2.580.649
Pública	1.961.002	618.653	102.066	411.251	24.896	8.226	211.757	584.153
Federal	1.180.068	360.356	69.162	290.035	12.787	5.347	114.386	327.995
Estadual	615.849	198.318	30.696	108.350	11.344	2.639	82.294	182.208
Municipal	165.085	59.979	2.208	12.866	756	240	15.077	73.950
Privada	5.867.011	1.812.353	236.471	984.278	76.768	13.783	746.862	1.996.496

(Fonte: INEP, Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.)

Tabela 2: Porcentagem de estudantes matriculados nos cursos de graduação, de acordo com a cor e raça, no período de 2011 a 2014, Brasil.

Total de vagas no Brasil por cor/raça - 2011 A 2014					
Cor/Raça	2011	Ocupadas (%)	2014	Ocupadas (%)	Vagas + 2011/2014
Branca	1.435.494	21,30	2.431.006	31,06	995.512
Preta	161.185	2,39	338.537	4,32	177.352
Parda	646.014	9,59	1.395.529	17,83	749.515
Amarela	67.006	0,99	101.664	1,30	34.658
Indígena	9.756	0,14	22.009	0,28	12.253
Não dispõe da informação	2.255.937	33,47	958.619	12,25	-1.297.318
Não declarado	2.164.297	32,11	2.580.649	32,97	416.352
Total	6.739.689	100,00	7.828.013	100,00	1.088.324

(Fonte: INEP, Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011/ 2014.)

Analisando os dados apresentados, é possível afirmar que de 2011 para 2014, teve-se um aumento de 16,15% de vagas para curso superior. Em 2011, o total de vagas disponíveis ocupadas por brancos era de 21,30%, e por pretos e pardos, 11,98%. Já em 2014, o total de vagas disponíveis ocupadas pelos brancos era 31,06% e, pretos e pardos, 22,15%;

Tem em vista que o total de vagas ocupadas por pretos e pardos em 2011 era de 807.199 e em 2014 passou para 1.734.066, pode-se constatar, nitidamente, que houve um aumento significativo de 114,83% de pretos e pardos cursando a graduação. Apesar da expansão da oferta de vagas nas universidades públicas, os discentes oriundos das camadas menos abastadas da sociedade correspondem apenas a uma pequena percentagem do todo, uma vez que a maioria deles não possuem as condições mínimas necessárias para concluírem

o curso (BRASIL, 2014).

Obviamente, não se pode desconsiderar as conquistas sociais obtidas por meio da lei de cotas. Todavia, não se pode sopesar a lei de cotas como a solução para o problema da desigualdade educacional no Brasil e da baixa qualidade do ensino público. Em um contexto em que a educação pública brasileira está isenta e livre de investimentos, é irrefutável que a política de reserva de vagas nas instituições públicas represente também uma forma de maquiagem e perdurar a má qualidade da educação pública brasileira. Isso ocorreria se a população brasileira pudesse usufruir de um ensino público básico, fundamental e médio de boa qualidade, que preparasse os alunos para concorrerem em posição de igualdade e equidade. Como se vê, é mais vantajoso e representa um grande marketing político aos governantes, demonstrando que o Estado se “preocupa” com a educação ao implementar a política de cotas do que investir na educação desde a base.

3.3 – Políticas de cotas associada a políticas de permanência: uma discussão necessária.

Segundo Gomes (2005), a institucionalização das políticas de ações afirmativas já implementadas por muitas universidades brasileiras aponta para a necessidade de implementação de uma adequada política de permanência e acompanhamento, a qual irá possibilitar e oferecer as condições necessárias para que os estudantes possam prosseguir com sua trajetória acadêmica. Não é suficiente, segundo Gomes, “abrir as portas dos cursos superiores para a juventude das classes populares, é preciso também garantir as condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica” (GOMES, 2005, p. 258).

Para Santos (2009), os jovens das classes populares e, portanto, procedentes de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, antes mesmo de terem o efetivo ingresso daqueles na universidade, já têm como grandes preocupações a permanência dos mesmos na universidade, bem como as despesas que terão durante a vida universitária. Em outras palavras, ingressar no ensino superior representa uma grande conquista para estas famílias – na grande maioria das vezes negras –, já que outrora se tratava de uma possibilidade pouco provável. Por outro lado, essa oportunidade coloca para estas famílias o desafio de prover a permanência material do estudante na universidade, tendo de arcar com despesas tais como moradia, alimentação, compras de equipamentos, materiais didáticos e operacionais, dentre outros.

Em razão disso, as políticas afirmativas de ingresso nas universidades públicas têm de

ser vistas como indissociável de uma política com caráter mais amplo e que tenham o propósito de promover a permanência e o acompanhamento às pessoas historicamente excluídas. Elas necessitam e esperam por isto, tornando-se necessário uma política de Assistência estudantil ampla e interligada ao acompanhamento acadêmico dos mesmos (CASTRO, 2008).

Em adicional e em consonância com dizeres de Santana (2010), a política de cotas não deve ser vista e compreendida como a única resposta para superação das desigualdades acima relatadas, visto que para equilibrar as oportunidades de ingresso nas Instituições de Ensino Superior e, sobretudo, a permanência dos estudantes alvos desta políticas, é necessário que as instituições façam um novo planejamento acadêmico e administrativo, visando implementar um conjunto de medidas com vistas a garantir a conclusão do curso em igualdade de condições e oportunidades.

Nessa mesma direção, Lima (1996) defende a ideia de que as políticas públicas no Brasil e, como consequência, as legislações relacionadas à educação, não estão em consonância com a realidade brasileira, além de não dar relevância aos sujeitos desiguais. Dessa forma, para que legislação pátria esteja de fato articulada com a realidade que permeia as questões sociais, torna-se necessário e fundamental o investimento em projetos que busquem alcançar, com efeito, objetivos voltados para uma educação superior inclusiva.

Atrelado a isso, Santana (2010) ainda menciona que os beneficiários das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior são estudantes cuja realidade é marcada por desigualdades econômica, política e social, que, por conseguinte, refletem em dificuldades nas atividades acadêmicas. Nesse sentido, verificam-se deficiências na aprendizagem de conteúdo relativo ao ensino básico, conhecimentos globalizados, dificuldades de aquisição de materiais didáticos em função do poder aquisitivo e dificuldade de relacionamento interpessoal. Somado a isso, tem-se os professores das universidades, os quais, em sua grande maioria, não sabem lidar com essa nova realidade das universidades e que, também, não foram adequadamente capacitados para uma universidade inclusiva. Dessa forma, é perceptível que a prática pedagógica não está articulada à nova realidade e ao novo perfil cultural dos estudantes. Além disso, verifica-se outras problemáticas, como a falta de experiência e capacidade técnica necessárias para lidar com os problemas oriundos das relações interpessoais, as novas tecnologias não acessíveis, entre outras.

Ainda segundo Santana (2010), mesmo sob constatação de que as ações afirmativas voltadas para estudantes de famílias menos abastadas são essenciais e constitucionais, além de

atender ao princípio da isonomia, aquelas não podem ser compreendidas como a única solução possível. A fim de apresentar resultados concretos e positivos, torna-se essencial a reestruturação do ensino superior, (re)elaborando conceitos e práticas pedagógicas para que ofereçam tratamento diferenciado com vistas à igualdade material desejada. Assim, não basta publicar edital de processo seletivo que reserve percentual de cotas, é preciso ir mais além, sendo cogente a construção de uma política que implicará a reformulação de conceitos impregnados na comunidade acadêmica, os quais são reflexos de um contexto histórico anterior.

Nesse ínterim, Grinover (1986) afirma que as ações e/ou políticas governamentais as quais oferecem privilégios e prerrogativas a determinado segmento da sociedade são consideradas como excepcionalidade dentro do ordenamento jurídico do país, dado o seu caráter abstrato. Contudo, diante do contexto de desigualdade, social, econômica e cultural existente no Brasil, tais políticas são justificadas e necessárias devido à sua relevância social, aplicação e correção das disparidades sociais presentes na realidade brasileira.

Percebe-se, portanto, que diante do processo de democratização e massificação do ensino superior, as universidades públicas terão de colocar em prática uma política de assistência estudantil ampla, a qual, por meio de parcerias com outros órgãos institucionais, construam a rede de atendimento e de apoio material e acadêmico a esses estudantes.

Nesse momento, cabe mencionar que, historicamente, a expressão assistência estudantil foi utilizada pela primeira vez na legislação brasileira, em 1934, pela Carta Magna, na qual estava escrito que uma porcentagem dos recursos públicos seria destinada ao pagamento de auxílios para os estudantes carentes, tais como: material escolar, bolsas de estudo, alimentação, assistência médica e dentária (DEL GIÚDICE, 2013).

Silveira (2012) mostra que a primeira iniciativa de assistência estudantil no Brasil ocorreu em 1930 com a construção da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro. Era um casarão com três andares que possuía um restaurante popular frequentado por estudantes “carentes”, uma instituição sem conotações políticas nem corporativas. Já em 1931, ocorreu o reconhecimento da assistência estudantil pelo Estado, com a Reforma Francisco Campos, que por meio do Decreto 19.85/031, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior, constituiu-se na primeira ação de regulamentação da política de assistência estudantil brasileira, concomitante com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Em 1967, a Constituição Federal garantiu aos cidadãos o direito a igualdade de oportunidades. Já em 1969, uma emenda constitucional previa que a educação seria pública

gratuita e dever do Estado oferecer as condições necessárias àqueles que não tinham condições para se manter, sendo isso feito por meio de bolsas de estudo mediante restituição.

Segundo Del Giúdice (2013), o governo federal inaugurou em 1970 o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado diretamente ao Ministério da Educação. Este departamento estava incumbido de implementar a assistência estudantil em âmbito nacional, por meio de ações na área da moradia, alimentação e assistência médica e odontológica.

A Constituição Cidadã de 1988 garantiu em seu Art. 206 a equidade das oportunidades de acesso e permanência na escola. O amparo aos estudantes necessitados se tornou uma obrigação do Estado, o qual deve garantir a todos o direito de acesso e permanência na educação. Para os estudantes carentes estas ações foram e ainda continuam sendo fundamentais para seu prosseguimento na universidade.

Em 2007, foi criado o REUNI – o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras –, cujo objetivo era dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior. Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e o aumento do contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública (BRASIL, 2016)

Nesse mesmo contexto, foi instituído, em 2007, pelo governo, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual, em julho de 2010, por meio do Decreto n. 7234 da Presidência da República, teve como escopo possibilitar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. O documento busca, ainda, viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que intentam combater situações de repetência e evasão. De acordo com o artigo 2º, parágrafo único, “compreendem-se como ações de assistência estudantil, iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – assistência à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche e IX – apoio pedagógico (Portal do Ministério da Educação. BRASIL, 2014).

Logo, com a criação e a institucionalização de ações por parte do Estado, nos últimos 10 anos, cuja finalidade foi a ampliação, fortalecimento e consolidação da Assistência Estudantil no país, principalmente após a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), foi possível que as Universidades públicas ampliassem o número de

atendimento e a oferta de serviços, auxílios e bolsas; possibilitando, assim, a permanência e uma trajetória acadêmica bem-sucedida de estudantes em situação de vulnerabilidade social no ensino superior.

Gisi (2006) defende a ideia de que a permanência dos discentes provenientes dos segmentos sociais mais alijados é mais complexa e difícil, visto que, além de sua condição social, esses estudantes apresentam baixo "capital cultural" no decorrer da sua formação. Para Baggi e Lopes (2011), identificar e compreender essa deficiência cultural dos discentes deve ser o primeiro passo das universidades. Do contrário, haverá muitos discentes matriculados no ensino superior, sendo que uma minoria irá realmente se apoderar do conhecimento que o processo de ensino e aprendizagem exige. A permanência dos discentes nas universidades públicas depende, portanto, do apoio acadêmico e pedagógico ofertado aos estudantes. No entanto, a maioria das instituições estão despreparadas para estes desafios. Uma pesquisa realizada por Silva Filho (2007) mostrou que poucas são as universidades públicas que dispõem de uma política institucional permanente de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento, monitoramento e avaliação dos resultados.

Diante disso e em consonância com as ideias de Heringer (2015), pode-se afirmar que o maior desafio das ações afirmativas ainda está por vir. As ações afirmativas não podem ser resumidas a uma "dança das cadeiras" em que os estudantes os quais não conseguem se manter nas universidades devem dar lugar a outros estudantes em melhores condições, perpetuando o mesmo número de assentos e as mesmas políticas de apoio a permanência na universidade. Para que, de fato, ocorra a consolidação da política de ação afirmativa que terá como consequência a efetiva democratização da universidade pública, será de grande relevância que as IFES assumam como missão institucional o compromisso político de fomentar a promoção de igualdade de oportunidades tanto no acesso quanto, principalmente, na permanência, a fim de que estas políticas possam produzir efeitos duradouros para os beneficiários diretos, bem como para o conjunto da sociedade brasileira no futuro próximo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado à apresentação dos percursos metodológicos norteadores desta pesquisa. Cabe mencionar que a metodologia utilizada para a confecção desta dissertação constitui-se de seis partes, a saber: (1) Classificação da Pesquisa, (2) Local de Estudo, (3) População e Amostra, (4) Coleta de Dados, (5) Análise de dados e (6) Variáveis e Categorias de Análise. Na primeira, objetiva-se apresentar a natureza do trabalho e o tipo de pesquisa adotado. Na segunda parte, visa-se discorrer acerca do ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida. Na terceira, busca-se apresentar, em linhas gerais, os participantes envolvidos. No quarto tópico, intenta-se expor os procedimentos éticos necessários para a entrada em campo, bem como apresentar os instrumentos utilizados. Já na quinta parte, tem-se como desígnio apontar a forma como a análise dos dados foi conduzida. E, por fim, na sexta parte, atenta-se para a caracterização demográfica dos sujeitos envolvidos.

4.1 – Classificação da Pesquisa

A presente pesquisa apresenta natureza quanti-qualitativa e caráter descritivo. Na realização deste estudo, foram utilizadas as abordagens quantitativa e qualitativa, com vistas à obtenção de indicadores os quais pudessem ser mensurados estatisticamente e que ao mesmo tempo evidenciassem as percepções dos estudantes cotistas por meio de expressão oral. Dessa forma, a atenção do pesquisador se fez essencial para identificar aspectos que pudessem ser estudados de forma flexibilizada e norteadora, num contexto de complementaridade das informações.

A abordagem quanti-qualitativa é assim definida, pois, para se estudar o objeto proposto, foram muitos os itens de grande relevância para compreensão da realidade: o universo de significados, os motivos, as crenças, os valores, as atitudes e os comportamentos que correspondem a um nível mais profundo e complexo das interações e relações sociais, bem como a processos históricos, os quais, por seu turno, não podem ser compreendidos se resumidos à operacionalização e à quantificação de variáveis (TRIVIÑOS, 1987).

Diante disso, esta pesquisa teve uma abordagem descritiva, cuja finalidade foi identificar, registrar, conhecer e realizar uma análise sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas, ingressante pela Lei n. 12.711/2012, as quais interferem em sua permanência na Universidade Federal de Viçosa. A escolha dessa abordagem justifica-se pelo fato de que, por meio da pesquisa descritiva, foi possível observar, conhecer,

identificar, registrar e analisar os fenômenos, bem como a frequência com que acontecem.

4.2 – Local de Estudo

Este estudo foi conduzido na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa – MG – Brasil, situado na Zona da Mata Mineira. Sua origem está associada à criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), fundada em 30 de março de 1922, sendo sua inauguração datada de 28 de agosto de 1926, pelo então Presidente da República, Arthur da Silva Bernardes. Em 1948, a ESAV foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) e, em 1969, em Universidade Federal de Viçosa (UFV).

A Universidade Federal de Viçosa possui três campi. O campus da cidade de Viçosa, o qual, oferecia, em 2016, para cerca de 20 mil alunos, 67 cursos de graduação, 44 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 14 cursos *lato sensu*, nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciência Humanas, Letras, Artes e Humanidades e Ciências Agrárias. Possui, também, o campus de Florestal, situado na cidade de Florestal, próxima à capital mineira, Belo Horizonte, o qual foi fundado em 1939, como unidade de educação profissional técnica de nível médio e pesquisa. Em 2008, iniciou suas atividades acadêmicas com cursos superiores de graduação. Há, ainda, o campus de Rio Paranaíba, situado na cidade de Rio Paranaíba, na região do triângulo mineiro, o qual foi criado em 2006, como resultado da adesão ao Programa de Expansão do Governo Federal. Este teve suas atividades acadêmicas iniciadas no segundo semestre de 2007, com os cursos de Agronomia e Administração (Portal UFV. Disponível em: www.ufv.br).

Até o ano de 2011, a forma de ingresso na UFV era por intermédio do vestibular e, a partir desta data, passou a ser também por meio da seleção via Sistema de Seleção Unificada – SISU.

A implementação do sistema de cotas na Universidade Federal de Viçosa, ocorrida em 2013, se deu mediante a promulgação da Lei nº 12.711/2012, sendo esta implementada ao longo de quatro anos. A instituição oferecia, no campus Viçosa, anualmente, 2300 novas vagas, sendo que, em 2013, primeiro ano de implementação da lei pela instituição, foram reservadas 20% do total de vagas para políticas de cotas, o que equivalia a 460 vagas; em 2014, 30%, ou seja, 690 vagas; em 2015, 40%, isto é, 920 vagas. Ao final de 2015, a UFV possuía aproximadamente 2070 estudantes cotistas e 4830 não cotistas.

A UFV, desde sua origem como ESAV, desenvolve ações que propiciam a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Instituição,

sendo este um dos motivos pelos quais muitos estudantes a elegem como primeira opção. Contudo, a partir de 2008, com a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), passou a transferir para as Universidades recursos específicos para subsidiar a assistência estudantil, foi possível ampliar e melhorar a política de atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Em 2016, o total de benefícios concedidos era aproximadamente de 4014 distribuídos por modalidades, conforme apresentado na Tabela 03, a seguir:

Tabela 3: Total de benefícios concedidos aos estudantes de graduação, em vulnerabilidade social, na UFV – campus de Viçosa, 2016.

Serviços/ Bolsas	Quantidade
Serviço Moradia	1094
Auxílio Moradia	321
Serviço Alimentação	2432
Bolsa de Iniciação Profissional	150
Auxílio Creche	17
Total	4014

(Fonte: Serviço de Bolsa/PCD/UFV, 2016.)

O serviço Moradia corresponde à oferta de vagas nos alojamentos da UFV, localizados dentro do campus. O Auxílio Moradia equivale ao valor unitário de R\$ 230,00 (duzentos e trinta reais) que são pagos mensalmente aos estudantes, para auxiliar nas despesas com aluguel¹². Já o Serviço Alimentação consiste na concessão de alimentação gratuita, que inclui as refeições café da manhã, almoço e jantar, nos Restaurantes Universitários. A Bolsa de Iniciação Profissional constitui-se da concessão de recurso financeiro aos estudantes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de dar suporte à sua permanência na UFV e contribuindo efetivamente para a formação acadêmica e profissional destes estudantes, mediante o cumprimento de atividades com carga horária de 08 (oito) horas semanais em um dos setores da UFV. Há também o Auxílio Creche/Pré-Escola, este corresponde ao valor unitário de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) que são pagos mensalmente aos estudantes, para auxiliar nas despesas de pagamento da mensalidade de creche/pré-escola de seus filhos de 0 a 6 anos.

Seguindo as orientações do PNAES, a Universidade Federal de Viçosa dispõe de outros serviços, como: orientação psicossocial, realizada pela Divisão Psicossocial (DVP),

¹² Salário mínimo vigente no valor R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais).

cuja equipe é formada por psicólogos, psiquiatra e assistente social; assistência à saúde, prestada pela Divisão de Saúde (DSA), tem por objetivo, prestar assistência à saúde de qualidade a toda comunidade universitária (funcionários e estudantes); Política de Esporte e lazer, coordenada pela Divisão de Esporte e Lazer (DLZ), que tem por finalidade promover o esporte e o desporto universitário na UFV; Cultura e Arte, incentivando à cultura e a arte, por meio da concessão de Bolsa Arte (alimentação gratuita) aos estudantes de graduação que possuem tais habilidades; e, inclusão digital, com a existência de laboratórios de informática nos prédios dos alojamentos para uso exclusivo dos seus moradores.

É válido ressaltar que o processo de avaliação, seleção e concessão dos auxílios oferecidos pela Universidade Federal de Viçosa aos estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade segue as diretrizes estabelecidas pelo PNAES. Além disso, a UFV possui uma metodologia própria de avaliação socioeconômica para analisar a situação de vulnerabilidade social do estudante e seu respectivo grupo familiar, mediante aplicação de um questionário socioeconômico juntamente com provas documentais. Posteriormente, procede-se a uma classificação do perfil social dos estudantes que serão atendidos de acordo com a quantidade de auxílios disponíveis, em três grupos, a saber:

- **Grupo 1:** Prevalência de estudantes provenientes de escola pública; vindos de fora da microrregião de Viçosa; cuja família não possua veículos e outros imóveis; a renda da família é proveniente de apenas um membro da família; escolaridade do chefe da família prevalece como “analfabeto” ou “primário completo”; e renda per capita média de R\$ 228,00.
- **Grupo 2:** Prevalência de estudantes provenientes de escola pública; vindos de fora da microrregião de Viçosa; a maior parte das famílias possui veículos e/ou outros imóveis; a situação de trabalho da maior parte dos pais e/ou mães é estável; a escolaridade do chefe da família prevalece como “2º grau completo”; e renda per capita média de R\$ 312,00.
- **Grupo 3:** Perfil socioeconômico semelhante ao anterior, com renda per capita média de R\$ 827,00.

A UFV oferece também o programa de monitoria, por meio do qual são ministradas aulas por estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UFV, nos níveis I e II, respectivamente. Isso é feito em colaboração com professores, outros estudantes e administração, bem como em conformidade com o Regimento Geral da UFV. Trata-se de aulas auxiliares com presença facultativa, com vistas ao esclarecimento de

dúvidas e resoluções de exercícios que nem sempre os professores possuem tempo hábil para resolver em sala de aula.

4.3 – População e Amostra

Com o propósito de conhecer a população, foram utilizados os registros da Diretoria de Registro Escolar da Pró-Reitoria de Ensino da UFV, campus Viçosa. A base de dados do Registro Escolar é alimentada constantemente com informações sobre a situação acadêmica dos estudantes de graduação. Para acompanhamento e gestão das informações dos estudantes, o Registro Escolar conta com um programa informatizado desenvolvido pelo Departamento de Tecnologia e Informação – DTI – da UFV, campus Viçosa, sendo administrado por um analista de tecnologia da informação.

Na primeira etapa da pesquisa, a população foi composta pelos estudantes cotistas e não cotistas, que ingressaram na instituição de 2013 a 2015 e ainda estavam matriculados, totalizando 8514 estudantes. Os estudantes foram categorizados de acordo com sua forma de ingresso, compondo três coortes de estudantes cotistas e a ampla concorrência, totalizando 295, 497 e 789 cotistas referente aos três anos estudados e, 8514 não cotistas

Em um segundo momento, foi extraída uma amostra, de forma aleatória, dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, os quais foram convidados a participar da pesquisa. O tamanho da amostra se deu por saturação, que é a constatação do momento de interromper a captação de informações, obtidas junto a uma pessoa ou grupo, a partir do momento em que os dados começam a se repetir (FONTANELLA *et al.*, 2008). Sendo assim, a coleta de dados teve fim quando as informações repassadas pelos estudantes não acrescentaram nenhuma nova informação sobre as principais dificuldades enfrentadas por eles no tocante à permanência deles na instituição.

Foram entrevistados 44 estudantes que ingressaram na Universidade Federal de Viçosa por meio da Lei nº12.711/2012, nos anos de 2013, 2014 e 2015, dos diversos Centros de Ciências, CCA – Centro de Ciências Agrárias; CCB – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; CCE – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas; CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, correspondendo um total de 23 cursos, conforme tabela 14.

Como se percebe na tabela 14, tivemos uma maior participação dos estudantes do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, que representou 41% dos entrevistados, seguido do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, 23%; o Centro de Ciências Agrárias, 20%, e, por último, o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, com 16% do total dos entrevistados. Em

relação ao ano de ingresso, observou-se uma distribuição mais ou menos homogênea entre os anos 2013 e 2015 de aproximadamente 34% e 36%, respectivamente, e uma menor participação dos estudantes que ingressaram em 2014, correspondendo a 30% dos entrevistados.

Com relação à modalidade de ingresso, tivemos uma maior participação, 48% (21) dos entrevistados que ingressaram pela grupo 1 – estudantes de escola pública, negro e com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimos; 20% (9) pela grupo 2 – estudantes de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; já pela grupo 3 – estudantes de escola pública pretos/pardos/indígenas, independente da renda, a participação foi de aproximadamente de 23% (10), e, por último, o grupo 4 – estudantes de escola pública independente da renda, a qual teve menor participação, de 9% (4), (Tabela 14).

4.4 – Coleta de Dados

Tendo em vista a natureza deste trabalho, é importante destacar que antes de dar início a qualquer procedimento metodológico, este foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV. Previamente à realização das entrevistas, foi apresentado aos participantes deste estudo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para fins de adesão espontânea à pesquisa, bem como para obter o consentimento quanto a todos os procedimentos da entrevista.

No que tange à coleta de dados, foi realizada em duas etapas: na primeira, a fim de conhecer o coeficiente de rendimento acumulado e a taxa de evasão dos estudantes cotistas e não cotistas, foi realizado um levantamento dessas informações na base de dados da Diretoria de Registro Escolar da UFV. Já na segunda etapa, foi adotada a entrevista fundamentada em um roteiro semiestruturado realizada com os estudantes cotistas que ingressaram na instituição de 2013 a 2015, a fim de descrever o perfil socioeconômico dos mesmos e seus respectivos grupo familiares, e, posteriormente, identificar as principais dificuldades enfrentadas por eles para sua permanência no ensino superior.

As entrevistas, tiveram duração média de 15 minutos, foram realizadas individualmente, no Serviço de Bolsa da Universidade Federal de Viçosa, sendo agendadas com antecedência, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Nesse momento, faz-se oportuno mencionar que, durante a fase de agendamento e realização das entrevistas, ocorreram alguns contratemplos como: impossibilidade de agendamento por falta de horário disponível do estudante, devido a períodos de provas; falta de interesse na participação; falta

de resposta aos e-mails enviados; realização de atividades acadêmicas dentro ou fora do campus, impossibilitando a participação; ausência dos estudantes no horário previamente agendo, entre outros.

4.5 – Análise dos Dados

Os dados quantitativos, tais como taxa de evasão, mudança de curso, coeficiente de rendimento acumulado dos estudantes cotistas e não cotistas, bem como o perfil socioeconômico foram analisados adotando o programa Statistical Package for Social Science (SPSS) versão 20.0. Optou-se pelo seu uso, por se tratar de uma ferramenta capaz de propiciar maior objetividade e verificabilidade, sendo ainda bastante assertiva em Ciências Sociais.

No tratamento dos dados do coeficiente de rendimento foi utilizada a estatística descritiva e a média dos coeficientes por modalidade e ano de ingresso, centro e curso. Quanto à taxa de evasão, foi calculada a proporcionalidade (%) ou frequência da evasão em relação ao total de ingressantes, além de observados os critérios estabelecidos, por curso, por centro, por modalidade e por ano de ingresso.

Já o coeficiente de rendimento acumulado foi analisado levando em consideração o ano e o grupo de ingresso, tendo sido calculado pela média das notas obtidas nas disciplinas. Para a coorte de 2013, as notas dizem respeito a todas as disciplinas que seguiram 6 semestres; para a de 2014, 4 semestres; e, para a de 2015, 2 semestres.

Para fins de análise deste trabalho, a taxa de evasão foi considerada como os casos em que os estudantes abandonaram o curso¹³ ou foram desligados segundo o Regimento Geral da UFV. Levou-se em consideração o ano e o grupo de ingresso. É válido ressaltar que a evasão da instituição não significa necessariamente que o estudante tenha evadido da educação superior. A mudança de curso não foi considerada como evasão da UFV, por ser considerada apenas evasão de curso, e não da Instituição.

Quanto aos dados qualitativos, estes foram analisados por meio da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), é definida como

¹³ Os abandonos de cursos são considerados nos casos em que os estudantes não renovam a matrícula no início do período letivo, ou quando ele próprio informa a sua saída à UFV. Em contrapartida, os desligamentos, de acordo com o Art. 67 do Regime Didático da UFV, são realizados quando o estudante não conclui o curso no prazo máximo fixado para integralização de sua Matriz Curricular, estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso; for incurso no caso de exclusão prevista no Regimento Geral da UFV; for reprovado por infrequência e, ou, por notas iguais a 0 (zero) em todas as disciplinas em qualquer período em que estiver matriculado na UFV; apresentar rendimento acadêmico insuficiente em 2 (dois) períodos letivos para os cursos superiores de tecnologia e em 4 (quatro) períodos letivos para os demais cursos superiores; ou obtiver 5 (cinco) reprovações e, ou, abandonos na mesma disciplina a partir de 2011.

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.70).

Assim, o investigador busca construir um conhecimento analisando o “discurso”, a disposição e os termos utilizados pelo locutor. Como argumentam Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo consiste em demonstrar a estrutura e as principais características de um conteúdo para distinguir seus elementos constituintes e extrair sua significação.

A esse respeito, é importante mencionar que a análise de conteúdo aconteceu em três etapas subsequentes: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011). A etapa inicial correspondeu ao processo de organização, escolha e separação de documentos, ou seja, à definição do corpus de análise. Diz respeito à leitura geral para reconhecimento do conteúdo dos dados coletado, sendo a primeira exploração do material, seguindo posteriormente o recorte analítico delimitado pela pesquisa, buscando tornar os dados mais significativos e inteligíveis para os propósitos almejados.

Sendo uma continuidade da anterior, a segunda etapa consistiu, essencialmente, na codificação do material, processo pelo qual os dados se apresentam ao pesquisador de forma bruta, necessitando ser transformados sistematicamente e agregados em conjuntos que expressam uma mesma significação; o que permite, pois, o delineamento das características do conteúdo pertinentes à pesquisa. A codificação envolveu duas etapas: o recorte, que se refere à separação do conteúdo por núcleos de sentido (ou ideias constituintes), e a agregação e classificação, onde se define a escolha das categorias de análise.

A terceira etapa, por sua vez, buscou criar as categorias analíticas, dotando os dados de sentido, além de confrontá-los com o aporte teórico, propondo inferências.

Por fim, faz-se proeminente trazer à tona que a categorização diz respeito a uma operação de classificação dos núcleos de sentido, que representam elementos constitutivos de um conjunto. O critério de categorização empregado foi a categorização semântica, ou categorização temática, agrupando temas que tinham significado comuns sob uma mesma categoria. A definição das categorias analíticas seguirá o “modelo misto” (LAVILLE e DIONNE, 1999), elas foram selecionadas no início, mas modificadas e complementadas em função do que a análise dos dados aportou.

4.6 – Variáveis e Categorias de Análise

Para caracterizar o perfil socioeconômico do estudante e seu respectivo grupo familiar foram utilizados os seguintes indicadores: idade; sexo; cor/raça; cidade de origem; situação de trabalho e renda; forma de sustento na UFV; contribuição ou não com o sustento da família; ser ou não o primeiro membro da família a cursar uma instituição de ensino superior; curso; ano de ingresso na UFV e, por fim, grupo de ingresso.

Para descrever o perfil social e econômico do grupo familiar dos estudantes, levou-se em consideração as seguintes variáveis relacionadas aos pais ou responsáveis: situação civil; grau de escolaridade; raça; profissão; membro que mais contribui com a renda familiar; renda total familiar; situação de trabalho e, por último, número de dependentes.

Com relação à assistência estudantil, buscou-se apontar a forma de sustento dos estudantes, identificar os beneficiários da assistência estudantil, assinalar os auxílios recebidos da instituição bem como marcar se esses auxílios eram suficientes para sua manutenção na Universidade. É de suma importância registrar que a variável relacionada às principais dificuldades materiais/financeiras para os alunos se sustentarem na universidade foi analisada por meio das seguintes informações: (1) dificuldades materiais que enfrentavam para se manter na UFV, e (2) outras modalidades de bolsas e auxílios que a UFV poderia oferecer aos estudantes em situação vulnerabilidade socioeconômica, a fim de possibilitar sua permanência na instituição.

No que tange às dificuldades acadêmicas, intentou-se identificar as dificuldades que os estudantes exibiam nas disciplinas dos cursos, e, de que forma, a UFV poderia intervir na melhoria do desempenho acadêmico destes estudantes, visando possibilitar a permanência no curso, com vistas à conclusão do mesmo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo do presente capítulo é descrever e analisar os dados obtidos por meio da pesquisa realizada. Desse modo, esta seção foi dividida em três temas: o primeiro se refere ao desempenho acadêmico e à taxa de evasão dos estudantes cotistas e não cotistas; o segundo diz respeito ao perfil socioeconômico dos cotistas e de suas famílias; e, por fim, o terceiro refere-se às dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas para se manterem na UFV.

5.1 – Desempenho Acadêmico e Taxa de Evasão de Cotistas e não Cotistas

Para verificar se haviam diferenças significativas de desempenho acadêmico entre os alunos cotistas e não cotistas, foi analisado o Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) de cada centro de ciência¹⁴, o qual, posteriormente, foi comparado aos CRA dos estudantes agrupados pelas 5 modalidades de ingresso na UFV.

Inicialmente, a fim de comparar o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas, verificou-se o CRA dos dois grupos calculando-se a média dos três anos. O CRA dos cotistas foi de 58,9% e, para os não cotistas 58,9%. Verifica-se, portanto, que não há diferença entre o CRA dos estudantes cotistas e não cotistas.

Também, foi interessante para o estudo averiguar se tal situação se repetia ao se agrupar os estudantes usando como critério o Centro de Ciências. Constatou-se que estudantes do Centro de Ciências Exatas apresentaram o menor CRA (53,3%). Já os estudantes cotistas tiveram um CRA menor (51,6%), ao passo que os não cotistas mantiveram uma média superior (54,3%). O grupo 1 foi o que apresentou o menor CRA (49,0%), sendo o grupo que mostrou a maior deficiência acadêmica quando comparado aos demais. Dentre os cotistas e

¹⁴ O Centro de Ciências Agrárias – CCA – abrange os cursos de Agronegócio, Agronomia, Cooperativismo, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal e Zootecnia. O Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCB – abrange os cursos de Bioquímica, Ciências Biológicas (Bacharelado/Licenciatura), Educação Física (Bacharelado/Licenciatura), Enfermagem, Licenciatura em Ciências Biológicas (Noturno), Medicina, Medicina Veterinária e Nutrição. O Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCE – abrange os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Ciência e Tecnologia de Laticínios, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e Cartográfica, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Física (Bacharelado/Licenciatura), Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Matemática (Bacharelado/Licenciatura) e Química (Bacharelado/Licenciatura). O Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCH – abrange os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais (Bacharelado/Licenciatura), Comunicação Social – Jornalismo, Dança (Bacharelado/Licenciatura), Direito, Economia Doméstica, Educação do Campo, Educação Infantil, Geografia (Bacharelado/Licenciatura), História (Bacharelado/Licenciatura), Letras, Pedagogia e Secretariado Executivo Trilíngue – Português, Francês e Inglês.

não cotistas, o grupo 4 foi que obteve o maior CRA (54,7%). Os cursos do CCE concentram as disciplinas de cálculo, estatística, álgebra, química, física, dentre outras responsáveis pelo maior percentual de evasão. A Tabela 4, abaixo, ilustra os dados obtidos:

Tabela 4: Comparativo do CRA dos estudantes do CCE cotistas e não cotistas de 2013 a 2015.

Ano	CCE	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V	Períodos Cursados
2013	52,0%	47,0%	57,0%	49,0%	51,0%	52,0%	6
2014	54,0%	51,0%	53,0%	50,0%	59,0%	55,0%	4
2015	54,0%	49,0%	47,0%	52,0%	54,0%	56,0%	2
Média	53,3%	49,0%	52,3%	50,3%	54,7%	54,3%	4
Σ das médias de GI à GIV = 56,5%							

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Conforme aponta a Tabela 5, abaixo, no período de 2013 a 2015, os estudantes do Centro de Ciências Agrárias tiveram o CRA de 56,1%. Pode-se dizer que, de modo geral, os cotistas conseguiram obter um CRA (56,5%) ligeiramente maior em relação aos não cotistas (55,7%). Dentre os cotistas e não cotistas, o grupo 4 foi o que obteve o maior CRA (57,3%).

Tabela 5: Comparativo do CRA dos estudantes do CCA cotistas e não cotistas de 2013 a 2015.

Ano	CCA	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V	Períodos Cursados
2013	56,5%	57,0%	54,0%	56,5%	53,0%	56,6%	6
2014	56,0%	58,0%	56,0%	56,5%	57,0%	55,5%	4
2015	55,7%	53,0%	59,0%	56,5%	62,0%	55,0%	2
Média	56,1%	56,0%	56,3%	56,5%	57,3%	55,7%	4
Σ das médias de GI à GIV = 56,5%							

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No Centro de Ciências Biológicas, a média do CRA foi 61,7%. Os dados obtidos

exibem que os cotistas apresentaram um CRA (62,4%) maior em relação aos não cotistas (61,7%), conforme pode-se perceber a partir da Tabela 6, a seguir:

Tabela 6: Comparativo do CRA dos estudantes do CCB cotistas e não cotistas de 2013 a 2015.

Ano	CCB	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V	Períodos Cursados
2013	62,0%	66,0%	64,0%	57,0%	61,0%	62,0%	6
2014	61,0%	60,0%	66,0%	58,0%	60,0%	61,0%	4
2015	62,0%	65,0%	67,0%	58,0%	67,0%	62,0%	2
Média	61,7%	63,7%	65,7%	57,7%	62,7%	61,7%	4
Σ das médias de GI à GIV = 62,4%							

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A Tabela 7, abaixo, expõe que os estudantes do Centro de Ciências Humanas apresentaram o maior coeficiente de rendimento acumulado (64,0%), sendo que os estudantes cotistas apresentaram CRA (65,1%) superior aos não cotistas (64%).

Tabela 7: Comparativo do CRA dos estudantes do CCH cotistas e não cotistas de 2013 a 2015.

Ano	CCH	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V	Períodos Cursados
2013	64,0%	64,0%	69,0%	64,5%	66,0%	64,0%	6
2014	64,0%	69,0%	64,0%	65,0%	64,0%	64,0%	4
2015	64,0%	64,0%	67,0%	63,0%	63,0%	64,0%	2
Média	64,0%	65,6%	66,6%	64,1%	64,3%	64,0%	4
Σ das médias de GI à GIV = 65,1%							

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

De acordo com os dados expostos anteriormente, os coeficientes de rendimento acumulado dos estudantes cotistas e não cotistas são próximos. Quando se analisa o CRA por

centro de ciências, verifica-se que no CCA, CCB e CCH, os estudantes cotistas apresentaram um CRA maior em relação aos não cotistas, com exceção do CCE, em que os estudantes cotistas apresentaram um coeficiente de rendimento abaixo da média, diferentemente dos não cotistas que tiveram o CRA igual ou superior à média do centro.

Esse resultado corrobora a pesquisa de Velloso (2007), a qual identificou que na Universidade Federal de Brasília – UnB, ainda que os estudantes cotistas tenham ingressado na instituição com uma nota menor, as diferenças encontradas entre o rendimento acadêmico destes e dos não cotistas ou não existiam ou eram mínimas. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de os cotistas valorizarem mais o acesso à educação superior em relação aos demais estudantes e, por conseguinte, apresentarem um comportamento de maior esforço e de dedicação aos seus estudos. Outro pressuposto está atrelado à qualidade do ensino da escola pública de origem. Muitos estudantes cotistas são oriundos de escolas públicas reconhecidas pela excelência do ensino. Além disso, um fator que não foi verificado neste estudo e que também pode fortalecer essa explicação é o fato de que muitos estudantes não cotistas poderiam se enquadrar nos critérios de cotas, mas terem, por diversas razões, optado pelo ingresso à referida instituição por meio da ampla concorrência.

Segundo Cardoso (2008), “não se pode afirmar com certeza o comportamento do rendimento acadêmico dos dois grupos, pois não há uma tendência clara” (CARDOSO, 2008, p. 95). Esse foi o resultado encontrado no coeficiente de rendimento entre os estudantes cotistas e não cotistas da UFV, que ora apresentaram um CRA maior, ora menor; mas que, de modo geral, na comparação da média final, a diferença entre o CRA das duas categorias foi nula ou muito pequena, com exceção do CCE, em que os estudantes não cotistas apresentaram um CRA maior que os cotistas.

Verificou-se, também, as taxas de evasão dos estudantes cotistas e não cotistas, separados por centro, por ano, por modalidade de ingresso e o tipo de evasão. Os dados sobre a evasão fornecem pistas sobre as dificuldades e necessidades vivenciadas pelos estudantes, entendendo que a evasão se dá em decorrência da interação de diversas razões, sejam elas pessoais, familiares, econômicas, sociais, culturais e institucionais. A evasão do ensino superior é resultado da junção de múltiplos fatores, abrangendo aspectos didáticos, emocionais, sociais, culturais, econômicos, dentre outros (BAGGI & LOPES, 2011). Existem diversas causas que justificam a ocorrência do fenômeno da evasão no ensino superior. Algumas dessas causas merecem destaque, sendo elas: deficiência no ensino básico, interferência familiar, falta de orientação vocacional no processo de escolha da carreira

profissional, problemas financeiros e reprovações.

No período analisado 2013-2015, o centro que apresentou o menor percentual de evasão dos estudantes cotistas e não cotistas foi o CCA, conforme mostra a tabela 8, a seguir. No CCA, no ano de 2013, ingressaram 109 estudantes cotistas, sendo que 26,5% (29) evadiram da instituição e 24,8% (27) mudaram de curso. Em relação aos não cotistas, a taxa de evasão foi praticamente a mesma, porém o percentual relativo àqueles que mudaram de curso (18,6 %) foi menor (Tabela 8). Das 4 categorias de cotas, o grupo 4 foi o que apresentou a maior taxa de evasão 33,2% (7), enquanto o grupo 1, de mudança de curso, com 29,7% (11), conforme tabela 8. Os dados revelam, ainda, que os cotistas expuseram um maior percentual de mudança de curso em relação aos não cotistas.

Em 2014, ingressaram, por meio das cotas, 197 estudantes. Desse total, 22,3% (44) evadiram e 17,2% (34) mudaram de curso. Já os não cotistas apresentaram maior evasão 25% (101), todavia, tiveram um menor percentual de mudança de curso 14% (56). Dentre os cotistas, o grupo 3 apresentou a maior taxa de evasão 28,7%, e o grupo 1 teve a maior taxa de mudança de curso 21,8% (Tabela 8). A taxa de evasão no CCA foi menor em 2014 se comparado com 2013 para cotistas e não cotistas.

Ingressaram em 2015, através das cotas, 239 estudantes, 10,8% (26) evadiram da UFV, sendo que 8,7% (21) mudaram de curso. Os estudantes não cotistas apresentaram um maior percentual de evasão e mudança de curso, 17,5% (62) e 9,9% (35), respectivamente. Dentre os cotistas, o grupo III foi o que teve a maior evasão 17,1% e o grupo I o maior percentual de mudança de curso 13% (Tabela 8).

Em síntese, considerando o período analisado (2013 a 2015), no CCA ingressaram 545 estudantes cotistas, sendo que 18,1% (99) evadiram da UFV, e 15% (82) mudaram de curso. Quanto aos não cotistas, ingressaram 1256 estudantes, os quais tiveram um percentual de evasão maior do que os cotistas, 23,8% (300), e 14,7% (185) mudaram de curso (Tabela 8). Ainda segundo os dados analisados, o ano em que houve um maior percentual de evasão dos estudantes cotistas no CCA foi o de 2013.

Tabela 8: Distribuição de frequência e porcentagem dos estudantes do CCA quanto a situação acadêmica por grupo de ingresso - 2013-2015.

Ano	Modalidade	Situação dos Estudantes do CCA								
		Ingressantes		Evasão		Mudança de Curso		Outros*		Matriculados
		(f)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
2013	Grupo I	37	10	26,7	11	29,7	3	8,5	13	35,1
	Grupo II	20	5	25,0	4	20,0	1	5,0	10	50,0
	Grupo III	31	7	22,5	7	22,5	2	6,4	15	48,3
	Grupo IV	21	7	33,2	5	23,8	0	0,0	9	42,8
	T. Cotas	109	29	26,5	27	24,8	6	5,5	47	43,1
	Grupo V	503	137	27,2	94	18,6	26	5,3	246	48,9
2014	Grupo I	64	10	15,5	14	21,8	0	0,0	40	62,5
	Grupo II	36	9	24,9	7	19,4	1	3,0	19	52,7
	Grupo III	52	15	28,7	5	9,6	0	0,0	32	61,5
	Grupo IV	45	10	22,2	8	17,7	3	6,8	24	53,3
	T. Cotas	197	44	22,3	34	17,2	4	2,2	115	58,3
	Grupo V	401	101	25,1	56	13,9	22	5,7	222	55,3
2015	Grupo I	79	6	7,4	10	12,6	1	1,6	62	78,4
	Grupo II	53	6	11,2	4	7,5	3	5,9	40	75,4
	Grupo III	64	11	17,1	5	7,8	2	3,3	46	71,8
	Grupo IV	43	3	6,9	2	4,6	1	2,5	37	86,0
	T. Cotas	239	26	10,	21	8,7	7	3,1	185	77,4
	Grupo V	352	62	17,5	35	9,9	5	1,4	250	71,0
Total em Cotas		545	99	18,1	82	15,0	17	3,1	347	63,6
Total do Grupo V		1256	300	23,8	185	14,7	53	4,4	718	57,1

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

*A situação Outros corresponde as situações de falecimento, trancamento do curso e conclusão, que não foram objeto de análise deste estudo.

No ano de 2013, ingressaram no CCH 160 estudantes cotistas, dos quais 25% (40) evadiram e 10% (16) mudaram de curso. Em relação aos não cotistas, eles apresentaram uma maior taxa de evasão 27,8%, contudo o percentual de mudança de curso 6,2%, foi menor (Tabela 9). Dentre os cotistas, o grupo III foi o que apresentou a maior taxa de evasão e de mudança de curso 29,3% e 15,7% respectivamente (Tabela 9). Como se vê, o percentual de evasão dos estudantes não cotistas foi maior se comparado aos cotistas.

Em 2014, foram admitidos 347 estudantes pelas cotas, desse total 22% (76) evadiram da UFV, e 9,7% (34) fizeram mudança de curso. Pela ampla concorrência foram 516 novos ingressantes, em que 30,1% (156) evadiram, e 6,6% (34) mudaram de curso (Tabela 9). Dentre as quatro modalidades de cotas, o grupo II apresentou a maior taxa de evasão 26,7%, bem como de mudança de curso 12,5% (Tabela 9).

No ano de 2015, ingressaram 421 estudantes através das cotas. A taxa de evasão foi de 17% (72) e de 8% (34) para mudança de curso. No tocante aos não cotistas, estes apresentaram um percentual de evasão maior do que os cotistas, 23,5% (106). Contudo, o

percentual de mudança de curso 2,2% (10) foi menor (Tabela 9). Das 4 categorias de cotas, o grupo 4 apresentou a maior taxa de evasão 22,3% e de mudança de curso o grupo III, com 15,3% (Tabela 9).

Em resumo, no período analisado ingressaram no CCH, por meio da política de cotas, 928 estudantes, sendo que 20,1% (188) evadiram da instituição, e 9% (84) mudaram de curso. Em relação aos não cotistas, ingressaram 1606, os quais apresentaram um maior percentual de evasão 27,3% (440), ao passo que tiveram uma taxa baixa de mudança de curso, 5,2% (84) em relação aos cotistas. No CCH, a taxa de evasão dos não cotistas foi maior em todos os 3 anos analisados.

Tabela 9: Distribuição de frequência e porcentagem dos estudantes do CCH quanto a situação acadêmica por grupo de ingresso - 2013-2015.

Ano	Modalidade	Situação dos Estudantes do CCH								
		Ingressantes	Evasão		Mudança de Curso		Outros*		Matriculados	
		(f)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
2013	Grupo I	63	16	25,3	5	7,9	0	0,0	42	66,6
	Grupo II	20	4	20,0	1	5,0	0	0,0	15	75,0
	Grupo III	51	15	29,3	8	15,7	1	1,9	27	52,9
	Grupo IV	26	5	19,1	2	7,7	1	3,8	18	69,2
	T.Cotas	160	40	25,0	16	10,0	2	1,3	102	63,7
	Grupo V	640	178	27,8	40	6,2	27	4,3	395	61,7
2014	Grupo I	116	21	18,0	13	11,2	3	2,7	79	68,1
	Grupo II	56	15	26,7	7	12,5	2	3,7	32	57,1
	Grupo III	112	25	22,3	8	7,1	4	3,7	75	66,9
	Grupo IV	63	15	23,7	6	9,5	1	1,5	41	65,0
	T. Cotas	347	76	22,0	34	9,7	10	2,8	227	65,4
	Grupo V	516	156	30,1	34	6,6	14	2,7	312	60,4
2015	Grupo I	165	28	16,8	8	4,8	3	2,1	126	76,3
	Grupo II	74	11	14,8	2	2,7	1	1,5	60	81,0
	Grupo III	124	20	16,0	19	15,3	4	3,4	81	65,3
	Grupo IV	58	13	22,3	5	8,6	1	1,9	39	67,2
	T. Cotas	421	72	17,0	34	8,0	9	2,4	306	72,6
	Grupo V	450	106	23,5	10	2,2	10	2,3	324	72,0
Total em Cotas		928	188	20,1	84	9,0	21	2,2	635	68,4
Total do Grupo V		1606	440	27,3	84	5,2	51	3,1	1031	64,1

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

*A situação Outros corresponde as situações de falecimento, trancamento do curso e conclusão, que não foram objeto de análise deste estudo.

No ano de 2013, no CCB, ingressaram 101 estudantes cotistas, dos quais 25,6% (26) evadiram da instituição e apenas 9,9% (10) mudaram de curso. Já os estudantes não cotistas apresentaram o mesmo percentual de evasão, dos 419 ingressantes, 26% (107) evadiram, porém, a taxa de mudança de curso foi menor, 6% (25), conforme exhibe a tabela 10, abaixo. Das 4 categorias de cotas, o grupo III foi o que apresentou a maior taxa de evasão 31%, e de

mudança de curso 13,8% (Tabela 10). Pode-se afirmar, também, que no CCB a porcentagem de evasão dos estudantes cotistas foi maior do que a porcentagem de mudança de curso.

Ingressaram, em 2014, 164 estudantes cotistas, sendo que 29,8% (49) do total evadiram, e 7,9% (13) mudaram de curso. Pela ampla concorrência ingressaram 310 estudantes, dos quais 30,6% (95) evadiram, e 5,8% (18) mudaram de curso (Tabela 10). Dentre os cotistas, o grupo 3 continuou a apresentar a maior taxa de evasão 40,7%, e o grupo I o maior percentual de mudança de curso, 12,1%, conforme mostra a tabela 10 exposta adiante. Com relação aos estudantes cotistas, estes apresentaram um maior percentual de evasão em 2014.

Já em 2015, ingressaram 196 alunos por meio das cotas. Desse total, a taxa de evasão da UFV foi de 15,8% (31), e de mudança de curso 2,5% (5). Os estudantes não cotistas (275) apresentaram um percentual maior de evasão 22,5% (62), e 3,6% (10) de mudança de curso (Tabela 10). Dentre os cotistas, o grupo III e IV expuseram as maiores taxas evasão, 24% (Tabela 10).

Diante dos dados encontrados, nota-se que, no período de 2013 a 2015, no CCB ingressaram 461 discentes por meio da política de reservas de vagas – cotas –, sendo que 22,9% (106) evadiram da UFV, e 6,1% (48) mudaram de curso. Dos não cotistas, foram matriculados 1004 estudantes, sendo que deste total 26,2% (264) evadiram, e 5,3% (53) mudaram de curso (Tabela 10). A taxa de evasão dos estudantes cotista foi menor em relação aos não cotistas.

Tabela 10: Distribuição de frequência e porcentagem dos estudantes do CCB quanto a situação acadêmica por grupo de ingresso - de 2013-2015

Ano	Modalidade	Situação dos Estudantes do CCB								
		Ingressantes	Evasão		Mudança de Curso		Outros*		Matriculados	
		(f)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
2013	Grupo I	39	10	25,6	4	10,3	0	0,0	25	64,1
	Grupo II	18	4	22,2	0	0,0	0	0,0	14	77,7
	Grupo III	29	9	31,0	4	13,8	1	3,4	15	51,7
	Grupo IV	15	3	20,0	2	13,3	1	6,6	9	60,0
	T. Cotas	101	26	25,6	10	9,9	2	1,9	63	62,3
	Grupo V	419	107	25,6	25	6,0	23	5,4	264	63,0
2014	Grupo I	58	15	25,8	7	12,1	1	1,7	35	60,3
	Grupo II	28	6	21,4	1	3,6	1	3,6	20	71,4
	Grupo III	49	20	40,7	2	4,1	2	4,1	25	51,0
	Grupo IV	29	8	27,6	3	10,3	1	3,4	17	58,6
	T. Cotas	164	49	29,8	13	7,9	5	3,1	97	59,1
	Grupo V	310	95	30,6	18	5,8	9	2,9	188	60,6
2015	Grupo I	67	8	12,0	2	3,0	0	0,0	57	85,0
	Grupo II	33	0	0,0	2	6,1	2	6,1	29	87,8
	Grupo III	63	15	23,7	0	0,0	2	3,2	46	73,0
	Grupo IV	33	8	24,2	1	3,0	4	12,1	20	60,7
	T. Cotas	196	31	15,8	5	2,5	8	4,1	152	77,5
	Grupo V	275	62	22,5	10	3,6	4	1,4	199	72,3
Total em Cotas		461	106	22,9	28	6,1	15	3,2	312	67,7
Total do Grupo V		1004	264	26,8	53	5,3	36	3,6	651	64,8

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

*A situação Outros corresponde as situações de falecimento, trancamento do curso e conclusão, que não foram objeto de análise deste estudo.

No CCE, a seguinte situação foi encontrada: ingressaram 187 estudantes cotistas em 2013, dos quais 38,5% (72) evadiram da instituição, e 23% (43) mudaram de curso. Quanto aos não cotistas, ingressaram, em 2013, 726 estudantes, os quais apresentaram um menor percentual de evasão 35,2% (256), e de mudança de curso 16,9% (123), conforme mostra a tabela 11, abaixo. Dentre as 4 categorias de cotas, os grupos I e IV apresentaram o maior percentual de evasão 40,7%, ao passo que o grupo II exibiu um número maior com relação à mudança de curso, 38,5% (Tabela 11). Pode-se afirmar, também, que no CCE a porcentagem de evasão dos estudantes cotistas foi maior do que a porcentagem de mudança de curso. Conforme os dados encontrados, os estudantes cotistas apresentam maiores taxas de evasão e de mudança de curso em relação aos não cotistas.

Em 2014, ingressaram 306 estudantes cotistas, sendo que 28% (86) evadiram, e 21,9% (67) mudaram de curso. Os não cotistas (564) mostraram um maior percentual de evasão 31,4% (177), contudo obtiveram uma menor taxa de mudança de curso 14,4% (81), conforme exhibe a tabela 11, a seguir. Dentre os cotistas, o grupo III apresentou a maior taxa de evasão

31,4%, enquanto o grupo I liderou a taxa de mudança de curso com 24,1% (Tabela 11). Em 2014, a taxa de evasão dos estudantes não cotistas foi maior, ao passo que os cotistas expuseram uma maior porcentagem de mudança de curso.

Por meio das cotas, no ano de 2015, ingressaram 404 discentes, cuja taxa de evasão da UFV correspondeu a 23% (93), e a mudança de curso alcançou a marca de 10,4% (42). Em relação aos não cotistas (497), estes tiveram um menor percentual de evasão 20,5% (102), bem como de mudança de curso, 7,8% (39), conforme apresenta a tabela 11, adiante. Das 4 categorias de cotas, o grupo III liderou com a maior taxa de evasão 27,7%, enquanto o grupo IV obteve a maior porcentagem de mudança de curso, 14,1% (Tabela 11). Nesse ano, as taxas de evasão, bem como de mudança de curso dos estudantes cotistas foi maior do que as dos não cotistas.

No CCE ingressaram no período de 2013, 2014 e 2015, pela política de cotas, 897 estudantes, dos quais 28% (251) evadiram da UFV, e 16,9% (152) mudaram de curso. Quanto aos não cotistas, ingressaram 1787, os quais também apresentaram um maior percentual de evasão, 29,9% (535). Todavia, o percentual daqueles que mudaram de curso, 13,6% (243), foi menor. Ainda de acordo com o levantamento feito nesta pesquisa, vale ressaltar que o CCE foi o centro em que os estudantes cotistas apresentaram maior evasão.

Tabela 11: Distribuição de frequência e porcentagem dos estudantes do CCE quanto a situação acadêmica por grupo de ingresso - de 2013-2015.

Ano	Modalidade	Situação dos Estudantes do CCE								
		Ingressantes (f)	Evasão		Mudança de Curso		Outros*		Matriculados	
			(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
2013	Grupo I	76	31	40,7	15	19,7	0	0,0	30	39,5
	Grupo II	26	9	34,5	10	38,5	0	0,0	7	26,9
	Grupo III	58	21	26,2	11	19,0	0	0,0	26	44,8
	Grupo IV	27	11	40,7	7	25,9	0	0,0	9	33,3
	T. Cotas	187	72	38,5	43	23,0	0	0,0	72	38,5
	Grupo V	726	256	35,2	123	16,9	28	3,8	319	43,9
2014	Grupo I	108	32	19,6	26	24,1	1	0,9	49	45,4
	Grupo II	44	12	27,2	7	15,9	0	0,0	25	56,8
	Grupo III	99	31	31,4	22	22,2	0	0,0	46	46,4
	Grupo IV	55	11	20,0	12	21,8	2	3,6	30	54,5
	T. Cotas	306	86	28,0	67	21,9	3	0,9	150	49,0
	Grupo V	564	177	31,4	81	14,4	27	4,8	279	49,4
2015	Grupo I	134	22	16,4	18	13,4	5	3,7	89	66,4
	Grupo II	80	21	16,2	8	10,0	3	3,7	48	60,0
	Grupo III	126	35	27,7	7	5,5	2	1,6	82	65,1
	Grupo IV	64	15	23,5	9	14,1	2	3,1	38	59,3
	T. Cotas	404	93	23,0	42	10,4	12	3,0	257	63,6
	Grupo V	497	102	20,5	39	7,8	18	3,6	338	68,0
Total em Cotas		897	251	28,0	152	16,9	15	1,7	479	53,4
Total do Grupo V		1787	535	29,9	243	13,6	73	4,1	936	52,4

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.)

*A situação Outros corresponde as situações de falecimento, trancamento do curso e conclusão, que não foram objeto de análise deste estudo.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o percentual de evasão dos não cotistas, 27%, é maior do que dos estudantes cotistas, 23%. O CCE foi o centro que apresentou os maiores percentuais de evasão e de mudança de curso para cotistas e não cotistas. Já o CCA foi o centro em que os estudantes cotistas e não cotistas apresentaram o menor percentual de evasão, ao passo que o CCB foi portador do menor percentual de mudança de curso entre os cotistas. De acordo com as informações obtidas, os estudantes cotistas do CCH tiveram nos 3 anos uma proporção de mudança de curso maior em relação aos não cotistas. Com relação à evasão dos estudantes cotistas e não cotistas da UFV, verificou-se que as maiores taxas ocorreram, principalmente, nos primeiros anos de ingresso dos estudantes na instituição. Esse resultado corrobora os encontrados por Belletati (2001), cujo estudo entende que a escolaridade prévia, bem como o desempenho acadêmico têm implicações diretas na decisão do estudante em evadir ou não da universidade. Além disso, o ano de ingresso dos estudantes corresponde à fase mais crítica e mais suscetível, apresentando as maiores taxas de desistência, cujas consequências não se limitam apenas ao primeiro ano. Nesse sentido, os casos de abandono e/ou desligamento nos períodos subseqüentes podem estar fundamentados

nas dificuldades de adaptação ao primeiro ano.

Resultados semelhantes aos encontrados nesta pesquisa também foram obtidos em outros estudos. Álvaro Júnior (2014), ao analisar a taxa de evasão dos estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, constatou que os não cotistas apresentaram maior percentual de evasão em relação aos cotistas. Ademais, a evasão para ambos os grupos se revelou superior em cursos de maior dificuldade, deixando evidente que tais cursos têm “selecionado” os melhores discentes já no começo da trajetória acadêmica. Na Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, dois anos letivos depois do início do curso, a taxa de evasão para alunos não cotistas atingiu cerca de 1/3 a mais que a de cotistas (Brandão e Matta, 2007). Em adicional, dados divulgados pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em maio de 2015, confirmaram que a evasão dos estudantes cotistas é menor em comparação aos não cotistas. Nesse sentido, Bonfim (2014) fez essa mesma constatação ao identificar que as taxas de evasão dos cotistas é menor em relação aos não cotistas na Universidade Federal de Brasília – UNB.

Ainda com relação à taxa de evasão, verificou-se que, dentre os estudantes cotistas, no CCA o curso com o maior percentual de evasão foi Agronegócio, com 25%; já no CCB foram os cursos de Bioquímica e Enfermagem, ambos com 32%; enquanto no CCE foram as licenciaturas em Matemática e Física, com um percentual de 68% e 52% respectivamente; e, por último, no CCH, o curso de História, com 41% (Tabela 12). No tocante aos não cotistas, no CCA o curso de Agronegócio também apresentou o maior percentual de evasão, 35%; já no CCB o curso de Medicina liderou com 37%; enquanto, no CCE, as maiores taxas foram nas licenciaturas em Física e Matemática, 58% e 53%, respectivamente; e, por fim, no CCH, os cursos de Ciências Sociais e Economia, os quais apresentaram 36% de evasão (Tabela 13).

Tabela 12: Distribuição de frequência e porcentual de estudantes cotistas segundo a mudança de curso, evasão e matriculados - 2013-2015.

	Cotista	Ingressantes	Mudança de Curso		Evasão		Matriculados		Outros	
			(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
CCA	Curso									
	Agronegócio	52	5	9,6	13	25,0	33	63,5	1	1,9
	Agronomia	243	27	11,1	41	16,9	164	66,7	11	4,5
	Cooperativismo	53	14	26,4	8	15,1	29	54,7	2	3,7
	Engenharia Agrícola e Ambiental	43	15	34,9	6	14,0	21	48,8	1	2,3
	Engenharia Florestal	62	5	8,1	11	17,7	46	74,2	0	0,0
	Zootecnia	92	16	17,4	20	21,7	54	58,7	2	2,2
Total	545	82	15,0	99	18,2	347	63,6	17	3,1	
CCB	Curso									
	Bioquímica	50	9	18,0	16	32,0	24	48,0	1	2,0
	Ciências Biológicas	52	4	7,7	14	26,9	30	57,7	4	7,6
	Educação Física	80	5	6,2	11	13,8	60	75,0	4	5,0
	Enfermagem	65	3	4,6	21	32,3	39	60,0	2	3,0
	Licenciatura em Ciências Biológicas	49	4	8,2	14	28,6	30	61,2	1	2,0
	Medicina	49	0	0,0	12	24,5	37	75,5	0	0,0
	Medicina Veterinária	65	1	1,5	9	13,8	54	83,0	1	1,5
Nutrição	51	2	3,9	9	17,6	38	74,5	2	3,9	
Total	461	28	6,1	106	23,0	312	67,6	15	3,2	
CCE	Curso									
	Arquitetura e Urbanismo	45	0	0	10	22,2	34	75,5	1	2,2
	Ciência da Computação	43	7	16,3	8	18,6	27	62,7	1	2,3
	Ciência e Tecnologia de Laticínios	45	13	28,9	7	15,6	25	55,5	0	0,0
	Engenharia Ambiental	45	7	15,6	7	15,6	31	68,8	0	0,0
	Engenharia Civil	65	1	1,5	18	27,7	46	70,7	0	0,0
	Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	48	8	16,7	10	20,8	26	54,1	4	8,3
	Engenharia de Alimentos	71	17	23,9	7	9,9	46	64,7	1	1,4
	Engenharia de Produção	44	3	6,8	6	13,6	35	79,5	0	0,0
	Engenharia Elétrica	47	6	12,8	13	27,7	28	59,5	0	0,0
	Engenharia Mecânica	44	4	9,1	8	18,2	31	70,4	1	2,2
	Engenharia Química	42	3	7,1	5	11,9	34	80,9	0	0,0
	Física	54	12	22,2	23	42,6	19	35,1	0	0,0
	Licenciatura em Física	56	10	17,9	29	51,8	16	28,5	1	1,7
	Licenciatura em Matemática	63	8	12,7	43	68,3	12	19,0	0	0,0
	Licenciatura em Química	54	14	25,9	19	35,2	19	35,1	2	3,7
	Matemática	51	13	25,5	15	29,4	21	41,1	2	3,9
Química	80	26	32,5	23	28,8	29	36,2	2	2,5	
Total	897	152	16,9	251	28,0	479	53,4	15	1,6	

Tabela 12: (Continuação) Distribuição de frequência e porcentual de estudantes cotistas segundo a mudança de curso, evasão e matriculados - 2013-2015.

	Cotista	Ingressantes	Mudança de Curso		Evasão		Matriculados		Outros		
			(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	
CCH	Curso	Administração	62	4	6,5	13	21,0	42	67,7	3	4,8
		Ciências Contábeis	43	0	0	10	23,3	32	74,4	1	2,3
		Ciências Econômicas	45	5	11,1	8	17,8	30	66,6	2	4,4
		Ciências Sociais	72	5	6,9	20	27,8	43	59,7	4	5,5
		Comunicação Social	42	3	7,1	12	28,6	27	64,2	0	0,0
		Dança	28	0	0	6	21,4	21	75,0	1	3,5
		Direito	62	1	1,6	7	11,3	52	83,8	2	3,3
		Economia Doméstica	84	25	29,8	14	16,7	41	48,8	4	4,7
		Educação Infantil	76	17	22,4	17	22,4	41	53,9	1	1,3
		Geografia	58	4	6,9	11	19,0	43	74,1	0	0,0
		História	58	3	5,2	24	41,4	31	53,4	0	0,0
		Letras	68	5	7,4	12	17,6	50	73,5	1	1,4
		Pedagogia	93	4	4,3	8	8,6	81	87,0	0	0,0
		Secretariado Executivo Trilíngue	22	3	13,6	5	22,7	12	54,5	2	9,0
		Total		813	79	9,7	167	20,5	546	67,1	21

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 13: Distribuição de frequência e porcentual de estudantes não cotistas segundo a mudança de curso, evasão e matriculados - 2013-2015.

	Não cotista	Ingressantes	Mudança de Curso		Evasão		Matriculados		Outros			
			(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)		
CCA	Curso	Agronegócio	85	15	17,6	30	35,3	40	47,0	0	0,0	
		Agronomia	590	83	14,1	125	21,2	353	59,8	29	4,9	
		Cooperativismo	84	18	21,4	23	27,4	42	50,0	1	1,1	
		Engenharia Agrícola e Ambiental	135	31	23,0	40	29,6	64	47,4	0	0,0	
		Engenharia Florestal	155	13	8,4	23	14,8	108	69,6	11	7,0	
		Zootecnia	207	25	12,1	59	28,5	111	53,6	12	5,7	
		Colocar linha										
		Total	1256	185	14,7	300	23,8	718	57,1	53	4,2	
CCB	Curso	Bioquímica	107	13	12,1	31	29,0	54	50,4	9	8,4	
		Ciências Biológicas	123	8	6,5	24	19,5	83	67,4	8	6,5	
		Educação Física	171	10	5,8	43	25,1	113	66,0	5	2,9	
		Enfermagem	124	5	4,0	43	34,7	75	60,4	1	0,8	
		Licenciatura em Ciências Biológicas	101	8	7,9	27	26,7	64	63,3	2	1,9	
		Medicina	115	0	0,0	43	37,4	70	60,8	2	1,7	
		Medicina Veterinária	139	2	1,4	21	15,1	110	79,1	6	4,3	
		Nutrição	124	7	5,6	32	25,8	82	66,1	3	2,4	
Total	1004	53	5,3	264	26,3	651	64,8	36	3,5			

Tabela 13: (Continuação) Distribuição de frequência e porcentual de estudantes não cotistas segundo a mudança de curso, evasão e matriculados - 2013-2015.

	Não cotista	Ingressantes	Mudança de Curso		Evasão		Matriculados		Outros		
			(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	
CCE	Curso	Arquitetura e Urbanismo	87	2	2,3	10	11,5	73	83,9	2	2,2
		Ciência da Computação	106	9	8,5	39	36,8	58	54,7	0	0,0
		Ciência e Tecnologia de Laticínios	74	11	14,9	23	31,1	35	47,2	5	6,7
		Engenharia Ambiental	103	17	16,5	25	24,3	54	52,4	7	6,7
		Engenharia Civil	135	4	3,0	22	16,3	105	77,7	4	2,9
		Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	103	10	9,7	27	26,2	63	61,1	3	2,9
		Engenharia de Alimentos	161	17	10,5	29	18,0	100	62,1	15	9,3
		Engenharia de Produção	91	4	4	13	14	69	70	5	5,4
		Engenharia Elétrica	111	14	12,6	32	28,8	61	54,9	4	3,6
		Engenharia Mecânica	91	7	7,6	20	21,9	64	70,3	0	0,0
		Engenharia Química	96	5	5,2	21	21,8	69	71,8	1	1,0
		Física	116	16	13,7	58	50,0	40	34,4	2	1,7
		Licenciatura em Física	76	16	21,0	44	57,9	11	14,5	5	6,5
		Licenciatura em Matemática	83	18	21,7	44	53,0	15	18,0	6	7,2
		Licenciatura em Química	88	22	25,0	37	42,0	23	26,1	6	6,8
		Matemática	107	28	26,2	41	38,3	35	32,7	3	2,8
		Química	159	43	27,0	50	31,4	61	38,3	5	3,1
Total		1787	243	13,6	535	29,9	936	52,3	73	4,0	
CCH	Curso	Administração	148	10	6,8	40	27,0	91	61,4	7	4,7
		Ciências Contábeis	95	3	3,2	32	33,7	55	57,8	5	5,2
		Ciências Econômicas	136	6	4,4	41	30,1	83	61,0	6	4,4
		Ciências Sociais	130	1	0,8	47	36,2	80	61,5	2	1,5
		Comunicação Social	97	2	2,1	28	29	66	68,0	1	1,0
		Dança	35	1	2,9	8	22,9	24	68,5	2	5,7
		Direito	138	0	0,0	22	15,9	113	81,8	3	2,2
		Economia Doméstica	107	21	19,6	39	36,4	45	42,0	2	1,9
		Educação Infantil	70	10	14,3	24	34,3	35	50,0	1	1,4
		Geografia	127	5	3,9	30	23,6	88	69,3	4	3,1
		História	106	8	7,5	33	31,2	59	55,6	6	5,6
		Letras	140	6	4,3	33	23,6	95	67,8	6	4,3
		Pedagogia	123	4	3,3	23	18,7	91	73,9	5	4,1
		Secretariado Executivo Trilíngue	68	4	5,9	16	23,5	47	69,1	1	1,4
		Total		1520	81	5,3	440	27,4	1031	64,1	51

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.)

5.2 – O perfil socioeconômico dos estudantes cotistas e de suas famílias

A tabela 14, a seguir, ratifica que dos 44 estudantes entrevistados, a maioria, 70%, corresponde ao sexo feminino, sendo que, a época, 32% (14) tinham entre 17 e 20 anos, 45% (20) de 21 a 24 anos¹⁵, e os demais, 23% (10), estavam com idade acima de 24 anos. Se autodeclararam pardos 45,5% (20), pretos 34% (15), e brancos 20,5% (9). Em adicional, mais da metade dos entrevistados, 55% (24), são oriundos de cidades localizadas fora da microrregião de Viçosa¹⁶, e 18% (8) residentes em Viçosa, sendo que, do total, 41% (18) residiam na moradia estudantil da UFV.

Tabela 14: Perfil Social e Acadêmico dos estudantes cotistas da UFV.

Entrevistado	Sexo	Idade (anos)	Raça/cor	Cidade de Origem	Residência	Curso e Centro Acadêmico	Ano de ingresso na UFV	Grupo de Ingresso
1	Masculino	20	Branco	Anchieta - ES	Moradia estudantil	Geografia CCH	2015	4G
2	Feminino	19	Branco	Ervália	República	Ciências Sociais CCH	2015	2G
3	Feminino	20	Preto	BH	Pensão	Veterinária CCB	2015	1G
4	Feminino	24	Pardo	Viçosa	Familiares	Veterinária CCB	2015	3G
5	Feminino	20	Pardo	Muriaé	República	Veterinária CCB	2014	1G
6	Feminino	22	Pardo	São Paulo	Moradia Estudantil	Medicina CCB	2015	1G
7	Feminino	21	Pardo	Guiricema	Moradia Estudantil	Pedagogia-CCH	2014	1G
8	Masculino	23	Pardo	Curvelo	Moradia Estudantil	Administração CCH	2015	2G
9	Masculino	23	Pardo	Muriaé	Moradia Estudantil	Geografia CCH	2013	1G
10	Feminino	21	Preto	Eunápolis/B A	Moradia Estudantil	Eng. Ambiental CCE	2014	1G
11	Feminino	20	Pardo	Viçosa	Reside com a mãe	Cooperativismo CCA	2014	3G

¹⁵ Segundo dados do IBGE, divulgados em reportagem pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CERRT), os jovens de 18 a 24 anos que frequentavam ensino superior no Brasil somavam 58,5% do total de estudantes nessa faixa etária em 2014. O percentual é 25 pontos a mais que o correspondente há dez anos, quando o número era de 32,9%. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/noticias/educacao/10307/negros-quase-triplicam-no-ensino-superior-no-brasil-em-10-anos>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

¹⁶ Tendo por referência os dados do IBGE/2010, os municípios que compõem a microrregião de Viçosa são: Alto do Rio Doce; Amparo do Serra; Araponga; Brás Pires; Cajuri; Canãa; Cipotânea; Coimbra; Ervália; Lamim; Paula Cândido; Pedra do Anta; Piranga; Porto Firme; Presidente Bernardes; Rio Espera; São Miguel do Anta; Senhora de Oliveira e Teixeiras.

Tabela 14: (Continuação) Perfil Social e acadêmico dos estudantes cotistas da UFV

Entrevistado	Sexo	Idade (anos)	Raça/cor	Cidade de Origem	Residência	Curso e Centro Acadêmico	Ano de ingresso na UFV	Grupo de Ingresso
12	Masculino	18	Preto	Viçosa	Pais	Zootecnia CCB	2015	1G
13	Masculino	21	Preto	São Miguel	República	Cooperativismo CCA	2014	3G
14	Masculino	21	Pardo	Presid. Bernardes	Moradia Estudantil	Eng. Florestal	2013	1G
15	Feminino	30	Pardo	Paulo Cândido	Moradia Estudantil	Econ. Doméstica CCH	2013	1G
16	Feminino	27	Preto	Ouro Preto	Moradia Estudantil	História CCH	2014	1G
17	Masculino	20	Preto	Mutum	Moradia Estudantil	Ciências Biológicas CCB	2015	1G
18	Feminino	21	Pardo	Piranga	Moradia Estudantil	Agronegócio CCA	2013	1G
19	Feminino	42	Branco	Canaã	Familiares	Pedagogia CCH	2015	2G
20	Feminino	21	Preto	Piranga	República	Nutrição CCB	2014	3G
21	Masculino	24	Pardo	Ubá	República	Geográfica CCH	2014	3G
22	Masculino	31	Branco	Araras/SP	Moradia Estudantil	Agronomia CCA	2014	2G
23	Feminino	21	Pardo	Ouro Preto	República	Eng. Ambiental CCE	2013	3G
24	Feminino	19	Pardo	Tocantins	República	Eng. de Alimentos CCE	2013	1G
25	Feminino	21	Preto	Vis. Do Rio Branco	Moradia Estudantil	Eng. de Alimentos CCE	2015	1G
26	Feminino	25	Preto	Vis. Do Rio Branco	República	Zootecnia CCB	2013	1G
27	Feminino	25	Pardo	Mariana	República	Eng. Ambiental CCE	2015	2G
28	Feminino	20	Preto	Ouro Branco	República	Eng. Mecânica CCE	2013	3G
29	Feminino	26	Pardo	Senador Firmino	Sozinha	Ciências da Computação CCE	2014	1G
30	Masculino	24	Pardo	Botumirim	Moradia Estudantil	Agronomia CCA	2013	1G
31	Feminino	21	Branco	Mercês	Moradia Estudantil	Eng. de Alimentos CCE	2013	2G
32	Feminino	28	Preto	Lavras	Sozinha	Ciências Sociais CCH	2013	2G
33	Feminino	28	Pardo	Teixeiras	Reside com a mãe	Econ. Doméstica CCH	2015	1G

Tabela 14: (Continuação) Perfil Social e acadêmico dos estudantes cotistas da UFV

Entrevistado	Sexo	Idade (anos)	Raça/cor	Cidade de Origem	Residência	Curso e Centro Acadêmico	Ano de ingresso na UFV	Grupo de Ingresso
34	Feminino	20	Preto	Viçosa	Pais	Econ. Doméstica CCH	2013	1G
35	Feminino	22	Branco	Viçosa	Pais	Econ. Doméstica CCH	2014	4G
36	Feminino	23	Branco	Cons. Lafaiete	República	Secretariado. Executivo CCH	2015	2G
37	Feminino	22	Preto	Viçosa	Pais	Econ. Doméstica CCH	2013	3G
38	Feminino	20	Preto	Viçosa	Pais	Econ. Doméstica CCH	2013	1G
39	Feminino	20	Branco	Pirapora	Moradia Estudantil	Eng. Florestal CCA	2014	4G
40	Feminino	20	Pardo	João Monlevade	Moradia Estudantil	Direito CCH	2015	1G
41	Feminino	27	Pardo	Viçosa	República	Econ. Doméstica CCH2	2014	3G
42	Masculino	22	Pardo	Manhumirim	Moradia Estudantil	Matemática CCE	2014	2G
43	Feminino	19	Preto	Ibirité	Sozinha	Veterinária CCB	2015	3G
44	Masculino	21	Branco	Cons. Lafaiete	República	Arquitetura e Urbanismo CCE	2013	4G

(Fonte: Dados da pesquisa, 2016.)

Em relação ao perfil familiar dos entrevistados, coletou-se as seguintes informações: 50% (22) de alunos cujos pais, à época, eram casados; 31,8% (14) separados; 13,6% (6) falecidos; e 4,5% (2) solteiros. Com relação à raça/cor do pai, 74,3% informaram ser negros e pardos, 25,6% brancos. No tocante à raça/cor das mães, 34,8% afirmaram ser brancas, e 65,1%, pretas e pardas. No que tange ao grau de escolaridade dos pais, predominou o ensino fundamental incompleto para o pai (64%) e (49%) para a mãe.

Dos estudantes entrevistados, 57% disseram ser o primeiro membro da família a cursar uma instituição pública de ensino superior. Tal percentual talvez seja um indicativo da vontade dos filhos em ter acesso à educação superior como forma de minimizar e/ou romper o círculo vicioso da pobreza. Isso porque, conforme pesquisa divulgada pela Fundação Getúlio Vargas (2008) – FGV, a cada ano de estudo que o brasileiro acumula em seu currículo, é

gerado um salto médio em seu salário de 15,07%. Quem completou o ensino fundamental tem 35% a mais de chances de ocupação de um emprego do que um analfabeto; este número sobe para 122% na comparação com alguém que tenha o ensino médio, 387% com ensino superior e 522% para quem tem pós-graduação. Logo, uma pessoa com pós-graduação tem o salário até 544% maior que alguém que nunca estudou (FGV, 2008).

Ao se tratar da situação ocupacional do pai, prevaleceu, com 36%, o trabalho autônomo¹⁷, 23% são trabalhadores de carteira assinada, 18% aposentados, 17,9% funcionários públicos e 5% estão ligados ao trabalho informal¹⁸. As profissões que mais se destacaram foram: pedreiro, ajudante de pedreiro, porteiro, produtor rural, motorista e mecânico. Já com relação à situação ocupacional da mãe, os dados apontam: trabalho de carteira assinada (32,5%)¹⁹, categoria do lar (32,5%), aposentadas (14%), servidor público (11,6%) trabalhador autônomo e trabalhador informal, ambas com 4,6%. Quanto à renda familiar, esta foi calculada somando-se a declarada pelo estudante e os recebimentos do pai e da mãe. Assim, 77% das famílias declararam receber entre 01 e 03 três salários mínimos vigentes²⁰; 16%, de 3 a 6 salários mínimos; e, 7%, de 6 a 9 salários mínimos. Os pais, por possuírem maior taxa de ocupação em relação às mães, eram os que mais contribuíam com a renda familiar (46%).

Tais dados reforçam os resultados da pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. De acordo com o referido estudo, 51,4% dos estudantes vinham de famílias com renda bruta de até três salários mínimos, sendo que, em 2010, esse percentual era de 40,6%.

Acompanhando a tendência nacional de famílias menores, a maior parte das famílias (36,3%) eram compostas por apenas 3 pessoas residindo no mesmo domicílio (incluindo o respondente), seguido pelo percentual de 22,7% de famílias compostas por 4 a 5 membros.

¹⁷ Trabalhador Autônomo é todo aquele que exerce sua atividade profissional sem vínculo empregatício, por conta própria e com assunção de seus próprios riscos. A prestação de serviços se dá de forma eventual e não habitual. Além disso, o profissional autônomo é aquele que possui determinadas habilidades técnicas, manuais ou intelectuais e decide trabalhar por conta própria. Há duas espécies de trabalhadores autônomos: (1) prestadores de serviços de profissões não regulamentadas, tais como: encanador, digitador, pintor, faxineiro, pedreiro, jornalista, taxista e outros semelhantes; (2) prestadores de serviços de profissões regulamentadas, por exemplo: advogado, médico, contabilista, engenheiro, nutricionista, psicólogo e outros registrados nos seus respectivos conselhos regionais de fiscalização profissional. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4755.

¹⁸ O trabalho informal é o tipo de trabalho desvinculado a qualquer empresa, ou seja, é o trabalho indireto onde não há vínculo empregatício por meio de documentação legalizada. Normalmente, o setor informal ocorre nos ramos do comércio, alimentação e na prestação de serviços, como vendedores de sanduíches, diaristas e outros que, por algum motivo, permanecem na informalidade, seja por falta de recursos para formalizar seus serviços ou por não desejarem possuir vínculo empregatício. Disponível em: <http://economiabh.blogspot.com.br/>.

¹⁹ A maior parte das mães as quais possuíam carteira assinada trabalhavam como empregada doméstica.

²⁰ O salário mínimo vigente na ocasião da pesquisa, em 2016, era de R\$880,00.

Também, foi perguntado aos entrevistados se a família era beneficiária de alguma política social, e destes, 80% responderam que não. Os demais recebiam benefícios provenientes do Programa Bolsa Família²¹ ou do Benefício de Prestação Continuada – BPC²².

²¹ O Bolsa Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: (1) **Complemento da renda** — todos os meses, as famílias atendidas pelo Programa recebem um benefício em dinheiro, que é transferido diretamente pelo governo federal. Esse eixo garante o alívio mais imediato da pobreza. (2) **Acesso a direitos** — as famílias devem cumprir alguns compromissos (condicionalidades), que têm como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Esse eixo oferece condições para as futuras gerações quebrarem o ciclo da pobreza, graças a melhores oportunidades de inclusão social. (3) **Articulação com outras ações** — o Bolsa Família tem capacidade de integrar e articular várias políticas sociais a fim de estimular o desenvolvimento das famílias, contribuindo para elas superarem a situação de vulnerabilidade e de pobreza. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Acesso em 06 de setembro de 2016.

²² O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) é um benefício individual, não vitalício e intransferível. Instituído pela Constituição Federal de 1988, ele garante a transferência de 1 (um) salário mínimo à pessoa idosa, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência de qualquer idade, as quais comprovem não possuir meios de se sustentar ou de ser sustentado pela família. Para ter direito ao benefício, o solicitante precisa comprovar que a renda mensal familiar per capita é inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo. As pessoas com deficiência também precisam passar por avaliação médica e social realizadas por profissionais do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). O BPC é um benefício da política de assistência social, que integra a Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (Suas). Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/beneficios-assistenciais/bpc>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

Tabela 15: Perfil socioeconômico dos pais de estudantes cotistas da Universidade Federal de Viçosa.

ENTREVISTADO	ESTADO CIVIL DOS PAIS	ESCOLARIDADE		RAÇA/COR		SITUAÇÃO OCUPACIONAL		PROFISSÃO		RENDA FAMILIAR
		PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	
1	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Médio Completo	Preto	Branca	Autônomo	Cart. Assinada	Taxista	Tec. de enfermagem	De 1 a 3 Salários mínimos
2	Separados	Não Alfabetizado	Ensino Médio	Branco	Branca	Autônomo	Aposentada	Prod. Rural	Aposentada	De 1 a 3 salários mínimos
3	Pai Falecido	x	Ens.Fund.Incompleto	x	Preta	x	Cart. Assinada	x	Cozinheira	De 1 a 3 salários mínimos
4	Pai Falecido	x	Ens.Fund.Incompleto	x	Branca	x	Autônoma	x	Costureira	De 1 a 3 salários mínimos
5	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Branca	Cart. Assinada	Cart. Assinada	Porteiro	Doméstica	De 1 a 3 salários mínimos
6	Separados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Parda	Cart. Assinada	Cart. Assinada	Ajud. Geral	Doméstica	De 1 a 3 salários mínimos
7	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Não Alfabetizada	Preto	Parda	Informal	Aposentada	Diarista	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
8	Separados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Branco	Parda	Func.Público	Cart. Assinada	Professor	Doméstica	De 1 a 3 salários mínimos
9	Avô Falecido	x	Não Alfabetizada	x	Parda	x	Aposentada	x	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
10	Casados (avós)	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Méd. Completo	Pardo	Preta	Aposentado	Aposentada	x	x	De 3 a 6 salários mínimos
11	Pai Falecido	x	Ens. Fund. Incompleto	x	Parda	x	Cart. Assinada	x	Doméstica	De 1 a 3 salários mínimos
12	Casados	Ens. Méd. Incompleto	Ens. Méd. Completo	Preto	Preta	Cart. Assinada	x	Frentista	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
13	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Parda	Aposentado	x	x	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
14	Solteiros	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Méd. Completo	Pardo	Preta	Autônomo	Trab. Informal	Pedreiro	Diarista	De 1 a 3 salários mínimos
15	Solteiros	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Pardo	Preta	Cart. Assinada	Cart. Assinada	Motorista	Doméstica	De 1 a 3 salários mínimos
16	Separados	Ens. Funda. Incompleto	Ens. Superior	Preto	Preta	Autônomo	Func. Público	x	Ass. Administrativo	De 1 a 3 salários mínimos
17	Separados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Branco	Preta	Autônomo	Trab. Informal	Pedreiro	Diarista	De 1 a 3 salários mínimos
18	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Pardo	Parda	Aposentado	x	x	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
19	Pai Falecido	x	Ens. Fund. Incompleto	x	Branca	x	Aposentada	x	x	De 1 a 3 salários mínimos
20	Casados	Ens. Superior	Ens. Méd. Completo	Pardo	Preta	Func. Público	Aposentada	Professor	x	De 3 a 6 salários mínimos
21	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Branca	Autônomo	x	Prod. Rural	Do Lar	De 1 a 3 salários mínimos

Tabela 15 (Continuação): Perfil socioeconômico dos pais de estudantes cotistas da Universidade Federal de Viçosa.

ENTREVISTADO	ESTADO CIVIL DOS PAIS	ESCOLARIDADE		RAÇA/COR		SITUAÇÃO OCUPACIONAL		PROFISSÃO		RENDA FAMILIAR
		PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	
22	Separados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Méd. Completo	Branco	Branca	Autônomo	Cart. Assinada	Prod. Rural	Aux. Produção	De 1 a 3 salários mínimos
23	Separados	Ens. Fund. Incompleto	Pós-Graduação	Pardo	Parda	Fun. Público	Fun. Público	Mecânico	Professora	De 3 a 6 salários mínimos
24	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Superior	Pardo	Branca	Autônomo	Fun. Pública	Mecânico	Professora	De 3 a 6 salários mínimos
25	Mãe Falecida	Ens. Fund. Incompleto	x	Preto	x	Autônomo	x	Pedreiro	x	De 1 a 3 salários mínimos
26	Separados	Ens. Méd. Completo	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Parda	Cart. Assinada	Cart. Assinada	Cuid. de Idoso	Aux. Produção	De 1 a 3 salários mínimos
27	Separados	Ens. Méd. Completo	Ens. Superior	Branco	Branca	Autônomo	Autônoma	Comerciante	Advogada	De 1 a 3 salários mínimos
28	Casados	Pós-graduação	Pós-graduação	Preto	Preta	Fun. Público	Fun. Público	Professor	Professora	De 6 a 9 salários mínimos
29	Separados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Branca	Cart. Assinada	Cart. Assinada	Vigilante	Doméstica	De 1 a 3 salários mínimos
30	Casados	Ens. Superior	Ens. Superior	Pardo	Branca	Fun. Público	Fun. Público	Secretario	Professora	De 3 a 6 salários mínimos
31	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Branco	Pardo	Informal	x	Diarista	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
32	Separados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Preta	Autônomo	Cart. Assinada	Pedreiro	Doméstica	De 1 a 3 salários mínimos
33	Separados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Pardo	Branca	Autônomo	Cart. Assinada	Pedreiro	Doméstica	De 1 a 3 salários mínimos
34	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Preta	Cart. Assinada	Cart. Assinada	Pedreiro	Doméstica	De 1 a 3 salários mínimos
35	Casados	Ens. Superior	Ens. Médio	Pardo	Branca	Fun. Público	x	Secretario	Do lar	De 6 a 9 salários mínimos
36	Casados	Ens. Médio	Ens. Médio	Branco	Branca	Aposentado	x	x	Do lar	De 3 a 6 salários mínimos
37	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Preta	Autônomo	x	Pedreiro	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
38	Casados	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Preta	Cart. Assinada	Cart. Assinada	Porteiro	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
39	Separados	Ens. Méd. Incompleto	Ens. Médio	Branco	Preta	Aposentado	x	x	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
40	Casados	Pós-graduação	Ens. Médio	Preto	Parda	Fun. Púb. Contrato	x	Professor	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos

Tabela 15 (Continuação): Perfil socioeconômico dos pais de estudantes cotistas da Universidade Federal de Viçosa.

ENTREVISTADO	ESTADO CIVIL DOS PAIS	ESCOLARIDADE		RAÇA/COR		SITUAÇÃO OCUPACIONAL		PROFISSÃO		RENDA FAMILIAR
		PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	
41	Casados	Ens. Médio	Ens. Médio	Branco	Parda	Cart. Assinada	x	Ger. produção	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
42	Separados	Não Alfabetizado	Ens. Fund. Incompleto	Preto	Parda	Autônomo	x	Pedreiro	Do lar	De 1 a 3 salários mínimos
43	Casados	Ens. Fundamental	Ens. Méd. Incompleto	Preto	Parda	Aposentado	x	Motorista	Do lar	De 3 a 6 salários mínimos
44	Casados	Ens. Méd. Incompleto	Ens. Superior	Branco	Branca	Aposentado	x	x	Do lar	De 6 a 9 salários mínimos

(Fonte: Dados da pesquisa, 2016.)

5.3 – Dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foi de suma importância verificar se os estudantes cotistas sofriam algum tipo de preconceito na instituição, além de identificar as principais dificuldades materiais/financeiras e acadêmicas que os mesmos porventura enfrentavam para se manter na instituição. Intentou-se, ainda, analisar de que forma a assistência estudantil contribui para a permanência daqueles na instituição, bem como ponderar sobre as maneiras pelas quais a UFV pode ampliar e aprimorar sua política de assistência estudantil, a fim de diminuir a evasão e promover a inclusão social.

Primeiramente, foi perguntado aos entrevistados se os mesmos se sentem ou, em algum momento, já se sentiram discriminados por terem ingressado na instituição pela “política de cotas”. Os dados informam que, enquanto 77% dos respondentes afirmaram que não, 23% salientaram já ter, sim, sofrido algum tipo de discriminação, conforme endossado pelos relatos abaixo:

Em sala de aula alguns professores comentam que o nível dos estudantes cotistas não está bom, que eles diminuem a excelência do ensino, não possuem condições de manter no curso.

(CCE, sexo feminino, na faixa etária acima de 24 anos).

Os meus colegas de turma sempre dizem que nós, os cotistas, somos privilegiados, pois conseguimos ingressar na UFV com notas bem menores dos que os que optaram pela ampla concorrência, dizem também que eles são mais inteligentes.

(CCE, sexo feminino, na faixa etária acima de 24 anos).

Na sequência, foi solicitado aos estudantes que informassem a sua forma de sustento na instituição. Os dados obtidos revelam que, à época, 31,8% (14) dos discentes se mantinham apenas com a ajuda financeira dos pais; já 27% (12) dos respondentes contavam com auxílios da assistência estudantil, juntamente com a ajuda financeira dos pais. Adicionalmente, 22,8% (10) dos discentes afirmaram receber, concomitantemente, ajuda financeira e assistência estudantil, por meio de iniciação científica ou estágio; ao passo que 9% (4) ressaltaram realizar alguma atividade acadêmica. Ademais, 7%, (3) disseram envolver-se em trabalhos esporádicos; enquanto 2%, (1) salientaram trabalhar para complementar a ajuda financeira recebida dos pais ou da assistência estudantil, conforme exibido pelo gráfico 02, abaixo. Diante disso, percebe-se que a maior parte dos respondentes se dedicavam exclusivamente aos estudos e/ou realizavam atividades acadêmicas.

Gráfico 2: Distribuição do percentual de estudantes cotistas quanto a forma de sustento na UFV.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

De acordo com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (2016), a primeira década do século XX foi propícia à ampliação e à universalização do ensino superior, devido à diversidade de políticas públicas existentes. Nesse período, foi possível elevar o nível educacional da população, juntamente com melhores condições econômicas das famílias, as quais, quando inseridas nesse paradigma, podem eximir os jovens da obrigação de contribuir com o sustento do lar. Por esse prisma, os jovens ficam, portanto, possibilitados de prosseguir os estudos, em vez de se dedicarem exclusiva ou parcialmente ao trabalho.

Segundo dados do IBGE (2014), o número de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos que estudam e trabalham simultaneamente caiu no período de 2004 a 2014. Em 2004, 22,6% das pessoas nessa faixa etária se dedicavam às duas atividades, proporção esta que chegou a 17,3% em 2014. Já o número de pessoas que se dedicavam exclusivamente aos estudos, subiu de 59,3% para 67%, respectivamente. Esses resultados corroboram os encontrados nesta pesquisa, visto que a maior parte dos entrevistados podiam dedicar tempo integral aos estudos, aprimorando sua formação profissional por meio de estágios, atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com relação à assistência estudantil, foi perguntado aos estudantes se os mesmos recebiam algum tipo de subsídio. Em caso de resposta positiva, foi também solicitado que citassem os benefícios recebidos. A maioria, 51,8%, eram beneficiários da assistência estudantil da UFV e, desse total, 75% possuíam o Serviço Moradia, bem como 100% do Serviço Alimentação. Além desses auxílios, 11% acumulavam a Bolsa de Iniciação

Profissional e, 4% a Bolsa Permanência. Nenhum estudante marcou a opção Auxílio creche.

Aos estudantes beneficiários da assistência Estudantil, que participaram deste estudo, foi ainda perguntado se eles consideravam os benefícios concedidos suficientes para se manterem na instituição. Os dados apontam um total de 71% que afirmaram serem apenas os auxílios recebidos da UFV insuficientes para mantê-los na instituição. Em virtude disso, os estudantes assinalaram ter necessidade de buscar outras alternativas, como: ajuda financeira da família, estágios remunerados, iniciação científica, trabalhos esporádicos, entre outras.

Ademais, os participantes foram indagados sobre as principais dificuldades materiais/financeiras enfrentadas para se manterem na universidade. As informações obtidas mostram que 70% dos entrevistados atribuem as maiores dificuldades à aquisição de cópias/xerox dos conteúdos das disciplinas, livros, materiais para as aulas práticas, e custeio de despesas com alimentação, visto que, à época, o Restaurante Universitário (RU) não oferecia jantar aos sábados, domingos e feriados. A seguir, alguns depoimentos são citados para ilustrar esse levantamento.

Passo por dificuldades financeiras sim para me manter na universidade. Minha família não tem condições de me ajudar, sobrevivo com os auxílios que recebo da assistência estudantil (auxílio moradia, alimentação e a bolsa de iniciação profissional) e com esses auxílios não consigo arcar com despesas do curso, tais com: livros e cópia. Muitas vezes vou para aula e provas sem ter lido o material. Além disso, ainda tem despesas com alimentação aos finais de semana, já que o RU não serve jantar aos finais de semana e feriados.

(CCE, sexo feminino, na faixa etária acima de 24 anos).

Somente com os auxílios que recebo da UFV não consigo me manter na universidade, arcar com despesas de alimentação, material para as aulas, cópias e materiais de higiene pessoal. Já trabalhei por algum tempo na cidade, mas foi difícil conciliar trabalho e estudo. Tive uma queda no meu desempenho acadêmico, em função disso, abandonei o trabalho fixo. Agora faço somente bicos aos finais de semana, pois meus pais não possuem condições de me ajudar.

(CCA, sexo masculino, na faixa etária de 21 a 24 anos).

Outra categoria frequente nas respostas dos estudantes foi a dificuldade para custear, além dos gastos com material didático e alimentação, outras despesas de manutenção, como aluguel, água, luz e transporte. Esses estudantes, vale lembrar, recebiam o auxílio moradia e/ou não foram contemplados pelos auxílios da assistência estudantil. Algumas falas, abaixo, retratam essa questão.

Não fui contemplada com os auxílios da assistência estudantil, meus pais têm uma baixa renda, passo aperto para arcar com as despesas relativas à aluguel, água, luz, alimentação, transporte e internet.

(CCH sexo feminino, na faixa etária acima de 24 anos).

O valor que recebo do auxílio moradia não é nem mesmo suficiente para arcar com as despesas de aluguel. Ainda tenho que pagar água, luz e internet. É muito difícil me manter estudando na UFV. Já pensei em desistir várias vezes.

(CCH, sexo feminino, na faixa etária acima de 24 anos).

Por outro lado, 30% responderam que não passavam por dificuldades financeiras para se manter na UFV, justificando que, com os auxílios da assistência estudantil, juntamente com a Bolsa de Iniciação Científica e/ou com a ajuda financeira dos pais, conseguiam arcar com suas despesas de manutenção e de materiais do curso, conforme relatos a seguir.

Minha família não tem condições de enviar dinheiro para mim. Então me mantenho com os auxílios da assistência estudantil e com a Bolsa de Iniciação Científica. Desde que ingressei na universidade “corro” atrás dessa bolsa, pois só assim consigo me manter na UFV sem passar necessidades.

(CCH, sexo masculino, na faixa etária de 21 a 24 anos).

Meus pais me enviam uma quantia em dinheiro. Eu também trago alimentos de casa, e com os auxílios que recebo da UFV consigo me manter sem passar dificuldades. Mas é claro que não fico esbanjando.

(CCH, sexo masculino, na faixa etária de 21 a 24 anos).

Ao buscarem alternativas para sua manutenção na instituição, em conformidade com os dados obtidos, alguns estudantes tiveram que trabalhar. Porém, ao tentarem conciliar trabalho e estudo, tiveram uma queda em seu desempenho acadêmico. Discussão similar foi feita por Belletati (2011), indicando que os estudantes da Universidade de São Paulo – USP, apontaram que conciliar a carga horária de trabalho com a necessária para os estudos era uma das principais dificuldades que encontravam, tendo implicações diretas no seu desempenho acadêmico. Zago (2006) ainda acrescenta que estar inserido em atividades de trabalho para fins de subsistência faz com que vários discentes se sintam limitados academicamente. Sendo assim, enfrentam dificuldades para realizar investimentos na formação acadêmica, como participar de encontros organizados dentro ou fora da universidade, realizar trabalhos em grupo, frequentarem congressos, conferências e/ou grupos de estudo. No entanto, esta pesquisa revelou que apenas 2% dos entrevistados precisavam conciliar o binômio trabalho-estudo, podendo dedicar seu tempo exclusivamente ao estudo.

Finalizando as questões relativas à permanência dos estudantes e à assistência estudantil, foi solicitado a eles que sugerissem outras modalidades de bolsa e auxílios que poderiam ser ofertados pela UFV aos estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica. Cabe frisar que os entrevistados podiam indicar mais de uma sugestão. Dos entrevistados, 80% sugeriram outras modalidades de auxílio, tais como: bolsa transporte (63%), bolsa material (60%), aumento do número das bolsas existentes (26%).

O auxílio transporte seria equivalente ao repasse de um valor mensal para os estudantes arcarem com despesas de transporte para a universidade e seria destinado àqueles estudantes que residem em bairros distantes do campus universitário e em cidades próximas que permitam a ida e volta, diariamente. Nesta modalidade especificamente, estaria incluso,

também, uma ajuda de custo para o pagamento de passagens para os estudantes que moram em cidades distantes. Muitos relataram que, por falta de dinheiro, não conseguiam ir para a casa dos pais nem mesmo uma vez ao ano. Já a bolsa material didático seria correspondente à transferência de valor financeiro para custear os gastos com cópias, livros e materiais para aulas práticas. Por sua vez, os outros 26% dos entrevistados expuseram que as bolsas oferecidas pela UFV eram suficientes para mantê-los na instituição. Porém, ressaltaram a necessidade de aumentar o número de bolsas, bem como o valor dos auxílios existentes, principalmente o valor e a quantidade de bolsas de iniciação profissional. Segundo os estudantes, o valor recebido da bolsa de iniciação profissional é muitas vezes usado para custear despesas com alimentação e material para o curso.

Em face dessas informações, fica claro, portanto, que o programa de Assistência Estudantil da UFV tem cumprido seu papel social, contribuindo para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na instituição. Todavia, cabe destacar que uma parcela dos estudantes entrevistados reforçou a impossibilidade de se obter êxito em sua trajetória acadêmica sem os auxílios da assistência estudantil, o que, consequentemente, poderia implicar retenção e evasão.

Dado o escopo desta pesquisa, foi de interesse para o estudo verificar se os estudantes cotistas enfrentavam dificuldades acadêmicas. Inicialmente, os estudantes foram questionados a respeito de alguma possível dificuldade nas disciplinas do curso. Como resultado, 55% responderam positivamente, principalmente na apreensão do conteúdo. Estudantes do CCE relataram apresentar mais dificuldades nas disciplinas do curso (38%), seguido do CCA (29%), CCH (21%), e CCB (13%). Foi questionado, então, quais eram as disciplinas nas quais eles apresentavam maiores dificuldades e 87% objetaram ser as de exatas, a saber: cálculo, física, química e mecânica.

Ainda segundo os respondentes, tais dificuldades ocorriam em virtude de defasagens advindas do ensino médio, conforme relatos a seguir:

Apresento dificuldades nas disciplinas de cálculo e física. Tais dificuldades se dão em virtude de defasagens que trouxe comigo do ensino médio, de conteúdos que não foram ministrados e que são fundamentais para que se possa compreender as disciplinas do curso. Os professores que ministram as disciplinas partem do pressuposto que os estudantes já têm o conhecimento prévio necessário para prosseguir na disciplina. Contudo, não é o que acontece.

(CCE, sexo feminino, na faixa etária de 21 a 24 anos).

Minha dificuldade é porque estudei em escola pública e não tenho a base que é exigida pela UFV para prosseguir no curso.

(CCB, sexo feminino, na faixa etária acima de 24 anos).

Nas disciplinas específicas do meu curso eu consigo ir muito bem. Não vejo diferença entre mim e os demais alunos. Já nas disciplinas das exatas que tive de fazer, apresentei muitas dificuldades. Isso ocorreu por falta de conhecimento e conteúdo do ensino médio.

(CCH, sexo feminino, na faixa etária acima de 24 anos).

As dificuldades decorrem, em grande parte, de um ensino médio de baixa qualidade, capaz de sedimentar lacunas na formação dos estudantes. Essa problemática se intensifica, segundo relato dos estudantes, pois algumas disciplinas da graduação correspondem a uma continuidade e aprofundamento do conteúdo do ensino médio. Por outro lado, tal dificuldade não foi apontada quando se trata das disciplinas específicas do curso e da área de Ciências Humanas. Além disso, os estudantes dessa área relataram que havia maior compreensão por parte dos professores das dificuldades de aprendizagem por eles enfrentadas, o que, por sua vez, não acontecia com os professores do CCE.

Resultado análogo foi encontrado por Belletati (2011), ao identificar que as deficiências individuais de formação básica e a necessidade de um domínio de conteúdos prévios, os quais deveriam ser desenvolvidos na educação básica, têm influência direta no desempenho acadêmico dos estudantes universitários, principalmente os provenientes de escolas públicas. Infelizmente, tais lacunas deixadas durante o período de formação básica destes estudantes se tornam mais perceptíveis na disciplina de cálculo, pois, de acordo com relatos dos entrevistados, se trata de uma disciplina que, além de ser ministrada por professores bastante rígidos, exige conhecimentos prévios de matemática jamais vistos. De modo similar, este também foi o resultado encontrado por Zago (2006), cujo estudo sinaliza que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes de camadas populares consiste na má qualidade da educação pública, da qual ainda dependem no decorrer de sua trajetória universitária. Em outras palavras, as lacunas deixadas na educação básica marcam implacavelmente a formação acadêmica destes estudantes.

Posteriormente, foi perguntado aos estudantes se eles já tinham frequentando os programas de monitoria e/ou tutoria oferecidos pela UFV, o que foi feito por 86% dos respondentes. Quando questionados se os referidos programas foram suficientes para ajudá-los nas dificuldades acadêmicas, 55% responderam positivamente. Em oposição, na visão dos demais os monitores/tutores, que, à época, também eram estudantes, não possuíam boa didática para passar o conteúdo, não explicavam de forma clara e objetiva, não tinham total domínio do conteúdo e, muitas vezes, não conseguiam sanar as dúvidas dos estudantes no momento das aulas. Disseram, também, que as monitorias/tutorias tinham muitos alunos para poucos professores, os quais, por conseguinte, não conseguiam dar atenção a todos.

Foi questionado, então, se os entrevistados tinham sugestões de outros programas de apoio acadêmico os quais a UFV poderia implementar a fim de contribuir na melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Dos entrevistados, 70% apresentaram sugestões e defenderam que a UFV deveria oferecer uma disciplina introdutória ou uma monitoria específica para física, química, cálculo, estatística e álgebra. O objetivo seria o de prepará-los para cursar a disciplina, fornecendo uma noção básica e, sobretudo, uma revisão de conteúdo do ensino médio essencial para a compreensão dos conteúdos. As demais sugestões apresentadas foram: oferecer programas de monitoria/tutoria para as disciplinas mais específicas dos cursos, não ficando restrito às disciplinas de massa; ter um horário extraclasse com os professores para que pudessem sanar as dúvidas; maior empatia/sensibilidade dos docentes para entender as dificuldades dos estudantes; e adequar a metodologia de ensino às limitações e às necessidades dos estudantes. Sugeriram, também, que a UFV oferecesse um curso que os auxiliasse na organização do tempo, criando uma rotina de estudos. Isso porque, conforme relatos, à época, não sabiam administrar, bem como dividir o tempo entre os afazeres, – como horário de aula, realização de trabalhos e provas –, o que contribuía efetivamente para uma queda no desempenho acadêmico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já apresentado, a investigação proposta neste trabalho consistiu em realizar uma análise sobre as condições da permanência dos estudantes que ingressaram por meio da Lei nº 12.711/2012 na Universidade Federal de Viçosa – UFV, campus Viçosa/MG. Para que esse desígnio fosse alcançado, foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa. Inicialmente, foram analisadas as taxas de evasão, de mudança de curso e o coeficiente de rendimento acumulado por centro acadêmico, comparando o resultado dos estudantes cotistas e não cotistas, o que constituiu a parte quantitativa. Posteriormente, foi realizada a caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes cotistas e de seu respectivo grupo familiar, bem como a identificação das principais dificuldades materiais e acadêmicas enfrentadas pelos estudantes para permanecerem na instituição, o que compreendeu a parte qualitativa deste estudo.

No que concerne ao coeficiente de rendimento acumulado, constatou-se que as notas obtidas foram próximas. Porém, não foi objetivo deste estudo realizar análises estatísticas mais avançadas que comprovem ou não as diferenças entre cotistas e não cotistas. Sugere-se a realização de tais análises em estudos futuros. Em três centros de ciências, a saber, CCA, CCB e CCH, os estudantes cotistas apresentaram um CRA maior em relação aos não cotistas, sendo que no CCE, os estudantes cotistas apresentaram um coeficiente de rendimento abaixo da média, diferentemente dos não cotistas que tiveram o CRA igual ou superior à média do centro. Em geral, verificou-se que os alunos cotistas têm desempenho melhor nos cursos da área de humanidades, rendimento semelhante ao dos demais na área de saúde e de notas inferiores nos cursos de exatas. Percebeu-se, com isso, que a justificativa pode estar ligada à falta de embasamento provida no ensino médio.

Pela observação das informações coletadas, não se pode afirmar o real motivo da não discrepância do CRA dos estudantes cotistas e não cotistas, visto que não foi feito um estudo de renda, raça e escola de origem dos estudantes não cotistas. Todavia, pressupõe-se que muitos estudantes, mesmo atendendo às exigências da Lei nº 12.711/2012, podem ter optado por ingressar pela ampla concorrência. Além disso, não se pode perder de vista que, dentre os estudantes cotistas, existem aqueles oriundos de escolas públicas cujo currículo básico do ensino médio é ofertado com excelência. Outra hipótese para isso pode ser ancorada na valorização dada pelos cotistas ao ensino, o que pode representar a possibilidade de mobilidade social.

A respeito da taxa de evasão, constatou-se que os estudantes que ingressaram pela

ampla concorrência apresentaram maior taxa do que os cotistas. Percebeu-se, também, que o CCE foi o centro que exibiu as maiores taxas de evasão e de mudança de curso para todos os 5 grupos; enquanto o CCA, a menor.

Em relação ao perfil socioeconômico dos estudantes e de seu grupo familiar, averiguou-se sua vulnerabilidade social. Confirmou-se que são originários de família de baixa renda, que os pais possuem baixo grau de instrução, prevalecendo o ensino fundamental incompleto para ambos. Sancionou-se que a maioria dos estudantes foram, na família, o primeiro membro a cursar o ensino superior. O estudo também revelou que prevaleceu renda familiar de até 3 salários mínimos, estando os pais vinculados a atividades de menor qualificação profissional e prestígio social. Outro ponto percebido diz respeito ao fato dos estudantes serem oriundos de outras cidades ou estados, o que justifica o alto custo de suas despesas.

Nesse contexto, ratificou-se a necessidade destas famílias de acesso a políticas públicas inclusivas que possibilitem o ingresso e a manutenção de seus filhos em uma instituição de ensino superior. Acredita-se que tal possibilidade permitirá romper o círculo vicioso frequente no seu contexto de origem: baixo nível de escolaridade, baixa renda, e acesso precário a melhores condições de trabalho.

Constatou-se que a política de Assistência Estudantil da UFV contribui para a manutenção dos discentes, possibilitando a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na instituição. Cabe lembrar que, conforme revelado neste estudo, uma parcela expressiva dos estudantes entrevistados não obteria êxito em sua trajetória acadêmica sem os auxílios da assistência estudantil. Todavia, a pesquisa mostrou também, que os estudantes cotistas vivenciam dificuldades em relação à sua manutenção na instituição, principalmente no que tange à aquisição de materiais para acompanhamento das disciplinas, além da alimentação nos finais de semana e feriados. Isso porque, conforme apontaram os relatos, os auxílios oferecidos pela Universidade Federal de Viçosa não são suficientes para mantê-los na instituição.

Considerando tais questões, as políticas de assistência estudantil elaboradas e executadas pelas IFES terão um papel importante para a consolidação dos direitos sociais legalmente conquistados pelos cidadãos brasileiros. Além de priorizar a inclusão de grupos vulneráveis, tais políticas devem abranger métodos de acompanhamento, monitoramento e avaliação em cada instituição, a fim de conhecer as demandas e o perfil do público a ser atendido. Sendo assim, torna-se claro que as IFES devem modificar, bem como aprimorar as

políticas da assistência estudantil para que consigam cumprir o seu papel social, que é o de oportunizar o acesso e, principalmente, a estância do estudante no ensino superior de forma igualitária e equânime.

Com relação às dificuldades acadêmicas, por esta pesquisa notou-se que a falta de qualidade do ensino médio público, do qual dependem para seguir na educação superior, interfere sobremaneira na trajetória e no desempenho acadêmico dos discentes. Verificou-se que tais dificuldades se concentram principalmente nas disciplinas das exatas. Também, constatou-se que os estudantes mais vulneráveis e de reduzido capital cultural necessitam de um apoio institucional, sem o qual não conseguirão superar suas dificuldades. Entretanto, não podemos dizer que essas dificuldades se limitam somente aos estudantes cotistas, uma vez que tal estudo não foi realizado com os demais.

Sabemos que a universidade sozinha não terá condições de sanar todas as deficiências, bem como preencher as lacunas que os estudantes ingressaram no ensino superior, já que isso requer medidas a curto, médio e longo prazo. Contudo, ao conhecer o perfil dos estudantes ingressos, as IFES poderão e deverão reelaborar sua política de suporte acadêmico, principalmente no que diz respeito ao primeiro ano de admissão do estudante, já que este caracteriza-se por ser o período mais crítico e com as maiores taxas de evasão.

Como sabemos, o Brasil é um país com uma explícita discrepância socioeconômica, cujos rebatimentos repercutem nas premissas de acesso pleno à educação em todos os níveis, principalmente na educação superior. O nível de escolaridade da população brasileira, não fazendo diferença entre as etnias, possui ligação direta com a situação econômica das pessoas, ou seja, quão melhor for a situação econômica dos indivíduos, maior será o índice de ingresso no ensino superior. Contudo, para que as políticas de ações afirmativas, mais especificamente as políticas de reserva de vagas nas IFES, consigam, de fato, alcançar o seu propósito de promover a inclusão social dos estudantes pertencentes as camadas de renda menos favorecida da população – que ao longo da história foram excluídas do acesso à educação –, com vistas a promover uma melhoria na condição de vida das mesmas, não basta apenas criar condições de acesso, mas sobretudo de permanência. Portanto, as universidades devem oferecer uma política de assistência estudantil e de apoio acadêmico que consiga abarcar toda diversidade e necessidades dos estudantes, em virtude do déficit educacional que muitos trazem consigo do ensino médio, já que, indubitavelmente, eles apresentam mais dificuldades na apreensão dos conteúdos.

Como se vê, os programas de expansão do ensino superior que tiveram como

consequência um aumento de vagas, facilitaram o ingresso na educação superior, oportunizando a entrada de estudantes com déficit social, cultural e econômico. Porém, como verificado, esta não é a solução. É preciso investir em um ensino público de qualidade para todos, sendo este o caminho mais eficaz. Caso contrário, teremos soluções paliativas e de efeitos a curto prazo, não solucionando os problemas de ingresso e permanência tanto dos cotistas quanto dos não cotistas.

Isso porque, como ficou nítido nesta pesquisa, uma das maiores causas da evasão e baixo desempenho acadêmico é a falta de preparo acadêmico do estudante, o que o faz se sentir desqualificado para prosseguir o curso, sendo que nem mesmo os incentivos relacionados à futura carreira serão suficientes para mantê-lo no ensino superior. Além disso, como ficou bem delineado, as questões econômicas e de deficiência na formação do ensino médio são as principais dificuldades que os estudantes enfrentam no decorrer de sua trajetória acadêmica, e que, precisam, com urgência, serem estudadas e debatidas.

Considerando as limitações da presente pesquisa, julgo relevante apresentar algumas considerações que possam contribuir para a realização de pesquisas futuras. Por meio das discussões apresentadas aqui, pode-se observar que esse estudo viabilizou maior conhecimento acerca das políticas afirmativas, estabelecendo a ligação entre o acesso ao curso superior por meio das cotas e os desafios da permanência dos estudantes cotistas na universidade; o que por sua vez demonstrou que as políticas públicas de inclusão se mostram deficientes em muitos aspectos. Ademais, em razão do próprio objetivo inicial deste estudo, pode-se constatar que a abordagem aqui empregada se mostrou restrita a responder algumas questões. Por isso, sugiro que novas pesquisas sejam realizadas no sentido de esclarecer questionamentos como: (1) Quais são os motivos que levaram os estudantes a evadirem da instituição? (2) Os estudantes que foram beneficiados pela lei de cotas e que já se graduaram, eles estão inseridos no mercado de trabalho? (3) Conseguiram uma ascensão social?

Portanto, as universidades precisam promover algumas mudanças no que diz respeito à gestão acadêmica e administrativa, a fim de garantir a viabilidade da ação afirmativa para os estudantes beneficiários desta política. Podemos elencar algumas ações básicas, tais como: política de conscientização, programa de capacitação continuada com foco nas diversidades, programas especiais de nivelamento, mecanismos de recuperação dos acadêmicos de menos rendimento, adequação dos programas de pesquisas científicas e de monitorias para atingir essa parcela da comunidade acadêmica, entre outras.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANHAIA, B. C. **Educação Superior e Inclusão Social – um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática**. 2013. 234f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANDREWS, G. R. **Democracia Racial Brasileira (1900-1990): um contraposto americano**. Estudos Avançados, São Paulo, v.11, n. 30, p. 1-13, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BELLETATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BONFIM, E. F. S. M. **Avaliação do rendimento e evasão de alunos cotistas e não cotistas da Universidade de Brasília**. 2014, 77f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BRANDÃO, A. A.; MATTA, L.G. Avaliação da reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: BRANDÃO, A.A. (Org.). **Cotas Raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 47-80, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.
- CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- CARNEIRO, C. B. L. **Programas de proteção social e superação da pobreza: concepções e estratégias de intervenção**. 2005. 334f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- CASTRO, L. A. de. **Políticas de cotas para negros na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS – unidade Aquidauana: a percepção dos alunos cotistas e professores**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.
- CUNHA, H. D. de O. **Isonomia para os negros brasileiros: as ações afirmativas como instrumento para alcançar a igualdade material**. Âmbito Jurídico, v. 15, n. 104, p. 1-5, 2012.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico.** Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DEL GIÚDICE, J. Z. A. **Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG: repercussões nos indicadores acadêmicos e na vida pessoal, familiar e social dos beneficiários.** 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

DE LEÓN, J. C. V. **Vulnerability – a Conceptual and Methodological Review.** Germany: Publication Series of UNU-EHS, n. 4, 2006.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, F. H. G. **Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classe ou heterogeneidade educacional?** Texto para Discussão, n. 415, fev./2000.

FIGUEIREDO, E. S. A de. **Ações Afirmativas na Educação Superior: Política de Inclusão à Lógica do Capital.** 2008. 196f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

FILHO, J. C. M. de B. **Ações afirmativas à luz da Constituição.** Revista Jus Navigandi, v. 19, n. 3915, 21 mar./2014.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.** Brasília, 2011.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas.** Caderno de Saúde Pública, v. 24, n. 1, p.17-27, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N.L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAE, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 6-7.

_____. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília, Ministério da Educação, 2005.

GOUVEIA, A. J. **Democratização do ensino superior.** Revista Brasileira de Estudos

Pedagógicos, v. 50, n. 112, p. 232-244, 1968.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural nos pós modernidade**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: DP&Z, 2003.

HERINGER, R. **Revisitando o dossiê sobre Ação Afirmativa. Reflexões sobre ação afirmativa, justiça distributiva e diversidade no Brasil, 2015**. Disponível em: www.revistaeconomica.uff.br/index.php/revistaeconomica/article/download/.../200 Acesso em: 29 set 2016.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de Estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001 – 2008. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (Orgs.) **Caminhos convergentes – Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 137-162.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil**. 2007. 310f. Tese (Doutorado em Política Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JÚNIOR, A. A. F. M. **Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: O caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., v. 82, p.31-56, 2014.

JÚNIOR, J. F.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. **Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma**. Revista de Ciências Humanas, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2012.

KAUFMANN, R. F. M. **Pobreza não tem raça**. Revista Consultor Jurídico, 2007. Disponível em: www.conjur.com.br. Acesso em: 07 de julho de 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340p.

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

LIMA, M. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. CEBRAP, n. 87, São Paulo, jul./2010.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros**. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. Marília, São Paulo, 1990.

MENEZES, P. L. **A Ação Afirmativa (Affirmative Action) no Direito Norte-Americano**.

São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MOEHLECKEO, S. **Ação Afirmativa**: História e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, nov./ 2002.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003, p.11-25.

NASCIMENTO, J. **Ações afirmativas e políticas públicas de inclusão social**. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAe9XIAH/acoes-afirmativas-politicas-publicas-inclusao-social>. Acesso em: 4 out 2016.

OLIVEN, A. C.; BARANZELI, C. **Expansão da Inclusão no Ensino Superior Brasileiro**: uma análise da Lei n 12.711/2012 a partir do ciclo de políticas Ball e Bowe. Textura, n.28, p.17-32, 2013.

PAIVA, G. J. Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 11, n. 2, jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 mar 2016.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. **Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, n. 232, p. 493-515, 2011.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. 2005.

PORTAL FORÇA SINDICAL. **Universidades Federais ganham mais alunos negros e de baixa renda**. C2014. Disponível em:<http://www.andifes.org.br/universidade-federal-ganha-mais-alunos-negros-e-de-baixa-renda/>. Acesso em: 10 set 2016.

PORTAL INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em: 20 jul 2016.

PORTAL MAXWELL – PUC – RIO. **Desigualdade, Pobreza e o Acesso à Educação**. Disponível em: www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20038/20038_5.PDF. Acesso em: 20 jul 2016.

PORTAL PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2014**. C2014. <http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/>. Acesso em: 25 set 2016.

PORTAL TERRA. **IBGE**: em 10 anos, triplica percentual de negros na universidade. Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-em-10-anos-triplica-percentual-de-negros-na-universidade,4318febb0345b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em 20 de julho de 2016.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão Escolar. 2011. Disponível em:

<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15> Acesso em: 03 jun 2016.

ROCHA, S. M. R. **Pobreza no Brasil: afinal do que se trata?** Rio de Janeiro, editora FGV, 2006.

ROSA, C. de M. **Limites da democratização da educação superior: Entraves na permanência e a evasão na universidade federal de Goiás.** Poésis Pedagógica, Catalão, v.12, n.1, p. 240-257, 2014.

SANTANA, E. B. **As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: Acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes.** Ensaio: avaliação Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 69, p. 736-760, 2010.

SANTOS, C. P. **A questão racial analisada por Florestan Fernandes.** Disponível em: <http://reflexoes-rupturas.blogspot.com.br/2007/12/questo-racial-analisada-por-florestan.html>. Acesso em: 11 jul 2016.

SANTOS, R. V.; & MAIO, M. C. **Cotas e Racismo no Brasil.** In: JB Online. Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, F. C. **Política de cotas e ascensão social e educacional no ensino superior (?): Os casos dos cursos de Direito e Medicina da UFAL.** Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uc1HqLsoJh4J:eventos.livera.com.br/trabalho/98-1021269_30_06_2015_22-28-57_6671.PDF+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b. Acesso em 04 out 2016.

SILVA JÚNIOR, L. H. da; SAMPAIO, Y. **Notas Sobre Pobreza e Educação no Brasil.** Prob. Des, México, v. 41, n. 163, p. 75-97, 2010.

SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras.** 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012).

SOUZA, A. C.; BRANDIALISE, M. A. T. **A política de cotas da UEPG: Da implantação à implementação de uma política pública.** In: IX ANPED Sul. Anais: Caxias do Sul. 2012.

STRIEDER, I. **Democracia Racial – a partir de Gilberto Freire.** Perspectiva Filosófica. v.8, n. 15, p.12-29.

TENÓRIO, R. M.; REIS, D. B. **Ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior.** In: 26 Reunião Brasileira de Antropologia. Anais: Porto Seguro. Brasil. 2008.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VELLOSO, J. R. **Perfil social, desempenho e chances em vestibulares com cotas: uma comparação na UnB.** Brasília: NESUB e Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2007. 54p.

_____. **Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília.** Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p. 621-644, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

WEIDEN, F. G. **O que são ações afirmativas?** 2005. Disponível em: <http://listas.softwarelivre.org/pipermail/psl-mulheres/2005-july/001340.html>. Acesso em: 19 jul 2016.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior:** Percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.32, 2006.

8 ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa **AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA**. Nesta pesquisa pretendemos realizar uma análise sobre as condições de permanência e as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas que ingressaram através da Lei nº 12.711/2012 nos anos de 2013, 2014 e 2015, para se manter no ensino superior na Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa, MG. O recorte analítico proposto possibilitará uma análise qualitativa que trará elementos fundamentais para transcender abordagens normativas sobre as políticas de cotas, ou desmistificar a evasão dos cotistas pelo argumento superficial de deficiências cognitivas, indo a fundo às razões que incidem diretamente na permanência dos estudantes. Essa proposta ainda impele a um significativo conjunto de proposições (instrumentais e analíticas) para as IES desenvolvimento políticas institucionais que viabilizem não apenas o acesso, mas fundamentalmente a permanência dos estudantes admitidos por cotas. O conhecimento das necessidades e demandas do público atendido, será de grande importância para subsidiar a avaliação da Lei 12.711/2012 bem como o aprimoramento da política de atendimento aos estudantes cotistas, subsidiando a formulação e implementação de novas políticas públicas de inclusão, que promovam a permanência destes estudantes no ensino superior. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

Aplicação de um questionário semiestruturado com questões quantitativas e qualitativas, possibilitando, assim, a obtenção de variáveis que possam ser mensuradas estatisticamente e que também revelem as percepções dos estudantes através de sua expressão oral. A aplicação dos questionários será realizada no Serviço de Bolsa da Universidade Federal de Viçosa, será realizada pela própria pesquisadora, a abordagem dos estudantes e aplicação do questionário será de forma individual, a duração da aplicação do questionário é de 30 minutos, sem necessidade de identificação do participante, resguardando sua privacidade. O convite aos estudantes para participar da pesquisa será feito através do envio de um e-mail.

Com relação aos riscos desta pesquisa, poderá o respondente, no decorrer da aplicação do questionário, sentir constrangimentos ou trazer à memória experiências ou sentimentos por

situações vividas que não sabe administrar, no que diz respeito à sua condição familiar e/ou social. Sendo facultado ao entrevistado responder ou não à questões que não se sentir à vontade. No entanto se for necessário será encaminhado à Divisão Psicossocial para escuta, avaliação e ajuda psicológica pelo psicólogo que estiver atendendo no setor. A pesquisa contribuirá para o respondente e para a instituição à medida que serão levantadas questões que podem ser colocadas como estratégias de atuação da instituição para melhoria e aprimoramento com maior eficiência o desenvolvimento e alcance de seu propósito maior, que é o de possibilitar o acesso e a permanência do estudante ao ensino superior de forma igualitária e equânime.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Economia Doméstica e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa "AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA" de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e

modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Equipe Responsável pela pesquisa:

Karla Maria Damiano Teixeira (Orientadora)

Endereço: Universidade Federal de Viçosa - Departamento de Economia Doméstica

E-mail: kdamiano@ufv.br

Erika David Barbosa (Pesquisadora)

Endereço: Rua Maestro João Salgado, nº 113/ Apt101, Bairro de Lourdes, Viçosa/MG

E-mail: erikadavid@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492 Email: cep@ufv.br

Anexo 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA**

QUESTIONÁRIO

Nome:

Matrícula:

Curso:

Idade:

Ano de ingresso na UFV:

Grupo de ingresso:

Sexo: Feminino

Masculino

A) Grupo domiciliar

1) Situação civil dos pais:

- | | | | |
|--------------------------|---------------------|--------------------------|-------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Casado | <input type="checkbox"/> | Pai / Mãe Falecidos |
| <input type="checkbox"/> | União Estável | <input type="checkbox"/> | Pai Desconhecido |
| <input type="checkbox"/> | Nunca Foram Casados | <input type="checkbox"/> | Separados / Divorciados |
| <input type="checkbox"/> | Solteiro | | |

2) Grau de escolaridade e raça dos pais ou responsáveis:

Grau de Escolaridade	1. Pai	2. Mãe
Não alfabetizado (a)		
Ensino fundamental incompleto		
Ensino fundamental completo		
Ensino médio incompleto		
Ensino médio completo		
Curso técnico		
Ensino superior incompleto		
Ensino superior completo		
Pós-graduação incompleta		
Pós-graduação completa		

Raça	1. Pai	2. Mãe
Branco		
Preto		
Pardo		
Amarelo		
Indígena		

3) Profissão do pai:

4) Profissão da mãe:

5) Quem mais contribui com a renda familiar?

Pai Mãe Outros Grau de Parentesco: _____

6) Qual é aproximadamente a sua renda familiar mensal?

Levando em consideração o salário mínimo vigente de R\$ 880,00.

De 1 a 3 salários mínimos (R\$ 880,00 até R\$ 2.640,00)

- () De 3 a 6 salários mínimos (R\$ 2.640,00 até R\$ 5.280,00)
 () De 6 a 9 salários mínimos (R\$ 5.280,00 até R\$ 7.920,00)
 () Acima de 9 salários mínimos (mais de R\$ 7.920,00)

7) Quantas pessoas dependem deste rendimento?

8) Sua família é beneficiária de alguma política social?

- () Sim. Qual? _____ () Não.

B) Informações do Estudante

9) Cidade em que reside:

10) Assinale a alternativa que identifica sua cor/raça?

- () Branco
 () Preto
 () Pardo
 () Amarelo
 () Indígena

11) Com quem você mora?

12) Você trabalha?

- () Sim
 () Não

13) Como você se sustenta?

Assinale quantas alternativas achar necessário

- () Ajuda financeira dos pais. Valor:

- () Empregado, com carteira assinada . Valor:

- () Empregado, sem carteira assinada. Valor :

- () Trabalho esporádico/bicos. Valor:

- () Estágio. Valor:

- () Atividade acadêmica. Qual?

- () Outro: _____

14) Você contribui para o sustento da família?

- () Sim
 () Não

15) Você é o primeiro membro da sua família a cursar uma instituição de ensino superior?

()Sim

()Não

16) Você se sente ou já se sentiu discriminado por ter ingressado na instituição pela política de cotas?

()Não

()Sim. Qual tipo de preconceito? _____

17) Você recebe algum tipo de auxílios (assistência estudantil) da Universidade?

()Sim

()Não

18) Caso a resposta seja positiva, qual tipo de auxílio(s)?

()Serviço Moradia

()Auxílio Moradia

()Serviço Alimentação

()Bolsa de Iniciação Profissional

()Auxílio Creche

()Bolsa Permanência

19) Esses auxílios são suficientes para sua manutenção?

()Sim

()Não

20) Quais as principais dificuldades materiais , financeiras e/ou acadêmicas que você enfrenta para se manter na universidade? _____

21) Na sua opinião, quais auxílios, bolsas e serviços a instituição poderia oferecer aos estudantes para contribuir na sua permanência na instituição? _____

22) Você apresenta dificuldades nas disciplinas do seu curso?

()Sim. Quais?

()Não

23) Você frequenta ou já frequentou os programas de tutoria e monitoria oferecidos pela UFV?

()Sim

()Não

24) Caso a resposta seja positiva, os programas de tutoria/monitoria foram suficientes?

()Sim

()Não. Porque?

25) Na sua opinião quais programas de apoio acadêmico a instituição poderia implementar a fim de contribuir na melhoria do seu desempenho acadêmico?
